DOCUMENT RESUME

ED 378 068 SO 022 729

AUTHOR	Ezpeleta, Justa, Comp.; Furlan, Alfredo, Comp.
TITLE	La Gestion Pedagogica de la Escuela (Educational Management in the School).
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France). International Inst. for Educational Planning.; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
SPONS AGENCY	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE	92
NOTE	338p.; Proceedings of an International Seminar on Educational Management: Practice, Problems, and Analytical Perspectives (Mexico City, Mexico, June 3-5, 1991).
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141) -- Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC14 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Developing Nations; Economic Development; *Educational Finance; *Educational Planning; Educational Research; Foreign Countries; Higher Education; International Cooperation; Poverty; Secondary Education
IDENTIFIERS	Chile; *Latin America; Mexico

ABSTRACT

This book on educational management, is a collection of works that were presented at a 1991 international seminar. The papers are divided into three sections. The first section, the management in the crossroads of our time, contains three articles: (1) "Development Strategies and Education" (Juan Carlos Tedesco); (2) "Educational Management in the New Perspectives of Educational Policy" (Guiomar Namo De Mello; Teresa Roserley N. DaSilva); and (3) "Investigation and Innovation in the Educational Management of Teaching Materials" (J. Gimeno Sacristan). The second part, on the importance of research contains six articles: (1) "Problems and Theory Pertaining to Educational Management" (Justa Ezpeleta); (2) "Some Points" (Josefina Granja Castro); (3) "Educational Management" (Alfredo Furlan; And Others); (4) "Confusion, Hurt, Symbols of Intervention" (Eduardo Remedi); (5) "Conflict and Colectivism" (Bradley A. Levinson); and (6) "Educational Management in the Formal Curriculum in the Secondary School" (Rafael Quiroz). The third part, on studies and experiments has six articles: (1) "Educational Management of School Buildings from the Perspectives of Burocracy and the System" (Eduardo Weiss); (2) "Cooperation between the Technical Middle School and the World of Work in Mexico" (Maria de Ibarrola); (3) "Program To Better the Quality of the School Basics in the Poorest Sections of Chile" (Adriana Delpiano); (4) "Intermediate Education in Argentina" (Alicia Carranza); (5) "Academic Efforts as Support for Teachers in the Recovery of the Professional Identity of the Teaching Profession" (Maria Cecilia Fierro E.); and (6) "Steps in the Quality of Education." (Marta E. Teobaldo). (DK)

ED 378 068

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

E. SCHIEF ELBEIN

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

LA GESTION PEDAGOGICA DE LA ESCUELA

SO 022 725

BEST COPY AVAILABLE

UNESCO

La gestión pedagógica de la escuela

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Impresión: S.R.V. Impresos S.A.

Santiago, Chile, abril 1992

La edición de este libro cuenta con la contribución voluntaria del Gobierno de España a las actividades del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

La gestión pedagógica de la escuela

Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán
(Compiladores)

UNESCO/OREALC
Santiago, Chile, 1992

Indice

Prólogo 9

Introducción 13

I. La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo 21
Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública. *Juan Carlos Tedesco* 21
La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. *Guiomar Namo De Mello* y *Teresa Roserley N. Da Silva* 44
Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. *J. Gimeno Sacristán* 64

II. Momentos de la investigación 101
Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. *Justa Ezpeleta* 101

Despuntes: notas para "problematizar" lo normativo y la gestión. *Josefina Granja Castro* 117
La gestión pedagógica. Polémicas y casos. *Alfredo Furlán, Monique Landesman* y *Miguel Angel Pasillas* 138
Desorden, sentidos, signos de la gestión: voces de los sujetos. *Eduardo Remedi* 175
Conflicto y colectividad: un reporte desde lo secundario. *Bradley A. Levinson* 202
La gestión pedagógica del curriculo formal en las escuelas secundarias. *Rafael Quiroz* 213

III. Estudios y experiencias 225
La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior. *Eduardo Weiss* 225
La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa? *María de Ibarrola* 240
Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores más pobres en Chile. Una política educativa en la transición a la democracia. *Adriana Delpiano* 264
Enseñanza media en Argentina: hacia la modificación de la gestión institucional como soporte de las innovaciones pedagógicas. *Alicia Carranza* 274
La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio. *María Cecilia Fierro E.* 289
Gestión y calidad de la educación: análisis y evaluación de una experiencia en el nivel medio de la enseñanza oficial argentina. *Marta E. Teobaldo* 310

Prólogo

El presente libro reúne un conjunto de trabajos que fueron presentados en el Seminario Internacional "La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas", que se llevó a cabo los días 3, 4 y 5 de junio de 1991 en la ciudad de México. El evento fue convocado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales "Iztacala" y el Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, ambas instituciones pertenecientes a la Universidad Nacional Autónoma de México. Contó con el patrocinio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública de México.

Fundamentó la convocatoria la convicción de que la ges-

tión del plantel escolar adquiere hoy un renovado interés frente a las reformas que en América Latina se orientan a equilibrar las variables de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos. Este contexto relaciona el problema de la gestión con el replanteo de las políticas públicas y exige nuevas formulaciones interdisciplinarias para el tratamiento de los procesos escolares.

Las políticas descentralizadoras dominantes alientan la revisión de los contenidos curriculares para adecuarlos al avance del conocimiento científico y tecnológico y para mantenerlos sensibles a los problemas de la sociedad contemporánea. Ligado a este propósito, se plantea igualmente la necesidad de la innovación metodológica y el fortalecimiento de las relaciones de la escuela con su medio social inmediato.

Como consecuencia de estos postulados, en ocasiones, las instancias gubernamentales y las asociaciones gremiales, propugnan una mayor profesionalización del magisterio demandando a sus agentes el desarrollo de nuevas capacidades y de estilos de trabajo más autónomos y flexibles. Sin embargo, las dificultades que se observan para que el magisterio dé impulso práctico a las nuevas propuestas y para que las formas de organización escolar vigentes faciliten los cambios deseados, expresan algunos de los problemas más evidentes.

La gestión pedagógica de los establecimientos escolares constituye un punto de convergencia de todas estas cuestiones. La redefición de responsabilidades de los actores comprometidos en el proceso de gestión institucional y pedagógica, abre interrogantes acerca del consenso sobre la formación y la operatividad requeridos. Estos interrogantes, que preocupan a los responsables de la gestión escolar, también han despertado un profundo interés entre los investigadores que perciben la trascendencia de las transformaciones en curso y esperan aportar con su trabajo criterios y puntos de vista para la comprensión de estos procesos.

En el Seminario convergieron destacados investigadores de México, Argentina, Brasil, Chile, España, Estados Unidos y Francia que conjugaron que sus participantes tras el propósito de alcanzar los siguientes objetivos:

- Discutir los contextos teóricos de estudio de los problemas de la gestión pedagógica;
- conocer y analizar experiencias significativas de innovación en diversos países;
- valorar estrategias de investigación;
- comparar las perspectivas organizacionales y pedagógicas que orientan las nuevas políticas en la región.

Los miembros del Comité Organizador queremos expresar nuestro agradecimiento a los participantes, a los asistentes, al personal de las instituciones organizadoras, a las instituciones patrocinadoras, sin cuyo concurso no hubiera sido posible el Seminario. Deseamos manifestar especialmente nuestro reconocimiento a la UNESCO/OREALC por propiciar la publicación de la presente selección de textos, lo cual favorecerá sin duda su difusión en América Latina y dará mayor impulso al interés de los profesionales de la educación por proseguir las indagaciones.

Introducción

Como la casi totalidad de los temas que se establecen en el campo educativo, la "gestión pedagógica de los planteles escolares" convoca diversas preocupaciones, énfasis y perspectivas. En los últimos años ha dejado de ser un tema más, interesante sólo para los especialistas, los profesores de las asignaturas que se ocupaban tradicionalmente del mismo y para los candidatos a ocupar puestos directivos, de supervisión o planificación. Los desafíos que enfrentan los sistemas de educación básica y media en muchas partes del mundo y particularmente en latinoamérica, constituyen un llamado a repensar la oferta educativa en forma articulada. La coyuntura decisiva que vivimos exige la confluencia en la mesa de trabajo de la reflexión política, pedagógica y de organización, como ha ocurrido cada vez que se ha fundado o reformado auténticamente una propuesta educacional.

Al mismo tiempo, se requiere que fluya el diálogo entre

políticos funcionarios, profesionales de la enseñanza, de la pedagogía, investigadores, estudiantes y la opinión pública. Este libro ofrece un aporte académico al debate y estudio del conjunto de problemas englobables en la noción de gestión. Junto a diversidad de concepciones y enfoques que desarrollan los diferentes autores, se sostiene en común una visión de la complejidad del tema, de su importancia histórica y un espíritu democrático como marco ideológico político para concebir sus alternativas.

La educación en la encrucijada contemporánea

La década de los ochenta y lo que va de los noventa están recorridas por una serie de procesos de gran trascendencia histórica. A pesar de que el análisis de los mismos demandaría un desarrollo muy vasto que excedería el sentido de esta introducción, vamos a mencionar suscintamente algunos de los más relevantes para nuestro campo.

La consolidación del proyecto comunitario de Europa y el florecimiento de los países asiáticos de la "Cuenca del Pacífico" como importantes competidores en los mercados mundiales, fue acompañada por una hegemonía política conservadora, cuyos planteamientos económicos restablecieron al modelo de "economías de mercado" como claves del éxito. Aun los gobiernos social-demócratas debieron plegarse en lo sustancial a esta perspectiva, haciendo gala de un pragmatismo que los diluyó como opción de una política económica diferenciable. Las profundas crisis económicas de los países socialistas opacaron a este modelo como una alternativa eficaz en el plano de la producción y por lo tanto, del bienestar material de una población con necesidades modernas de consumo.

Es así que el horizonte de la época se perfila hacia la redefinición de los centros de poder económico a través de la emergencia de los grandes "bloques" regionales, al tiempo que se globaliza la economía mundial a través de la universalización de los mercados. Este nuevo contexto encuentra a los países en desarrollo sumidos en una seria crisis de endeudamiento y de

agotamiento de su capacidad de expansión productiva. La detención o incluso la retracción de sus tasas de crecimiento económico ha agravado ostensiblemente la situación de los sectores más pobres. Dado el contexto mencionado, estos últimos países –entre los cuales se encuentran los latinoamericanos– tienen que encaminar sus estrategias de recuperación por la vía de la integración a los mercados existentes y, como parece ser el caso, con el complemento de un mayor acercamiento económico regional. La ruta de la apertura a la dura dinámica de los mercados está exigiendo una profunda modificación del comportamiento económico de nuestras sociedades, lo cual se expresa en un renovado encargo de eficacia capacitadora al sistema escolar.

Por otra parte y muy ligado a lo señalado, se ha ido verificando en la mayor parte del mundo un predominio de las democracias pluripartidistas. Tanto los regímenes dictatoriales de derecha como los sistemas de partido único han dado paso a procesos de democratización política. Así como prevalecen las economías de mercado, políticamente se ha consolidado el modelo de la democracia representativa. En nuestros países, este hecho se expresa en la compleja exigencia de que la costosa vía de acceso al mercado mundial sea efectuada en un marco de consenso político democráticamente establecido. Hay pues, otra importante demanda al sistema escolar de cada país: colaborar y ser un pilar de la reconstrucción o la conquista de un modo democrático de gestión política.

En el plano de la función cultural de los sistemas escolares, también se observan transformaciones relevantes. Poco a poco se han ido constituyendo otras agencias que difunden la cultura a través de medios eficaces, que desplazan a los sistemas educativos como principal oferente. No solamente se presencia la hegemonía del tipo cultural que promueven las empresas de comunicación, sino también se aprecia la expansión de lo que los pedagogos denominamos "educación no-formal" y "educación permanente". Ha sido en estos ámbitos en los que se ha observado un mayor dinamismo educativo mientras que las escuelas estaban sumidas en la confusión normativa, crisis profundizada por la afixia presupuestaria y el empobrecimiento

de los sectores docentes. Por otra parte, en los países desarrollados se ha ido produciendo una diversificación de las funciones que hasta no hace mucho concentran las universidades, cúspide del sistema escolar. Tanto la investigación, como aspectos sustanciales de la capacitación se han ido asentando en organismos no universitarios, al tiempo que las propias universidades han perdido homogeneidad interna.

Este complejo panorama de la cúspide del sistema, que sólo estamos insinuando, contribuye a la modificación de las pautas tradicionales de concepción de la secuencia educativa y a la sensación consecuente de que los sistemas escolares han perdido su liderazgo cultural. A las difíciles demandas de contribuir a la creación de los agentes de una economía signada por la competencia implacable y de una sociedad civil comprometida con una gestión democrática de su política, hay que agregar la necesidad de que la escuela recupere su autoridad cultural (aunque tal vez no su hegemonía). Sin esta recuperación, no tendrá la fuerza para dar respuesta a los dos primeros encargos. Huelga decir que, a diferencia de los países avanzados, en Latinoamérica estas inmensas "tareas" deben encararse en severas condiciones de austeridad y de subfinanciamiento.

El problema de la gestión

Para que la escuela recupere y transforme su capacidad de trasmitir una cultura significativa y contribuya a recrear o formar capacidades para la eficacia económica y la democratización política, se requiere una profunda transformación de sus estructuras y dinámicas de gestión. Para que la escuela trasmita una mentalidad proclive a la búsqueda eficaz de la calidad y a la crítica y autocrítica pluralista de la democracia, debe procurar que su propio funcionamiento institucional no contraponga otros valores a los que se tienen el próposito de contribuir. Esta es una condición reclamada por los grandes reformadores pedagógicos desde hace mucho tiempo. Se requiere que la escuela y su personal "prediquen con el ejemplo". Sabemos del peso formativo del "currículo oculto" que consiste precisamente en

el desarrollo de un aprendizaje adaptativo al orden institucional. La escuela educa, en este sentido, más con las pautas de conducta que cotidianamente exige a los alumnos para subsistir como tales, que con los mensajes que por la vía del contenido formal propone ininterrumpidamente en las clases.

Esta necesidad implica desde la cima a la base del sistema escolar. Y no solamente en lo que atañe a las demandas modernizadoras recientes. Si los sistemas escolares deben demostrar eficacia, esto contempla también a sus responsabilidades seculares no resueltas: alfabetizar y divulgar los principios elementales de las ciencias a toda la población, especialmente a la que no cuenta con otras posibilidades de acceder a este tipo de requisitos culturales.

La revisión de sus procesos de gestión va indisolublemente unida a la revisión de su funcionamiento pedagógico. Tanto para liberar e impulsar el potencial creativo de sus agentes como para contribuir, como señalamos, al establecimiento de las pautas de comportamiento que se ofrece a los alumnos.

Queremos subrayar el necesario vínculo entre el problema organizativo y el pedagógico porque ha sido habitual el abordaje independiente de ambas dimensiones. Las reformas han sido tradicionalmente pensadas en el plano curricular y en el de la formación de profesores. Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos sean neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar.

La gestión pedagógica de los planteles escolares es un enclave fundamental del proceso de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el "locus" de la interacción con los alumnos. Es allí donde se construyen las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente, aunque indudablemente bajo las múltiples determinaciones que provienen del sistema institucional y de la propia sociedad. Para que esto tengá lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento.

Teoría, práctica e investigación

En la perspectiva de participar en el diálogo que impulsará la definición del horizonte a alcanzar, los académicos e investigadores tienen muchas contribuciones que hacer. Se requiere una amplia gama de estudios, investigaciones y promoción de experiencias que en forma constante, vayan acompañando a los procesos prácticos. Es imprescindible reformar a los formadores de docentes, para lo cual, entre otras cosas, hay que renovar los saberes y discursos que prevalecen, abrirlos a la imaginación y a la reflexión de las experiencias, promover una mayor capacidad de conceptualización y comprensión de la cultura contemporánea. De ningún modo suponemos que competa a los investigadores el constituirse en la vanguardia que guíe este proceso. En realidad, también se requiere que el campo de la investigación se autocritique y se vaya transformando. Se debe estimular una multiplicidad de esfuerzos de innovación y de seguimiento evaluativo de los mismos. Ello requiere la confluencia del trabajo político-pedagógico y del potencial analítico que caracteriza a la investigación. De este modo, los investigadores podrán sumar su empeño a la construcción de alternativas teórico-prácticas para resolver los problemas que enfrentan los sistemas escolares y sus protagonistas. Pero también se necesita propulsar un fuerte desarrollo del conocimiento de la realidad de los procesos subjetivos, culturales y sociales que se despliegan en el ámbito institucional, para lo cual se debe expandir y profundizar los diferentes paradigmas interpretativos aunque muchos de sus resultados no aporten soluciones sino, fundamentalmente, modos más precisos de formular los problemas.

El conjunto de trabajos que se incluyen en este libro reflejan un momento de un largo camino que no hace mucho comenzamos a recorrer en diversas instituciones y países y que queremos compartir con la mayor cantidad posible de trabajadores de la educación, mostrando honestamente sus alcances y sus limitaciones. Esperamos que este libro contribuya a estimular las búsquedas que nos imponen nuestras responsabilidades en las circunstancias actuales.

Los trabajos han sido reunidos en tres capítulos: el primero, "La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo" incluye 3 estudios de destacados académicos en los que se integran reflexiones teóricas y la experiencia política de sus autores, cada uno de los cuales ha participado en diferentes niveles de gestión de los asuntos educativos. El segundo, "Momentos de la Investigación" presenta textos que reflejan diversas etapas y enfoques de investigaciones en proceso. Ellas versan sobre distintos tipos de establecimientos educativos correspondientes a diversos niveles escolares. El tercero, "Estudios y Experiencias" está conformado por interesantes análisis de la problemática de la gestión en diversos ámbitos del sistema escolar, alrededor de proyectos innovadores realizados recientemente o aún en proceso. Constituyen ejemplos de confluencia de la labor que calificados investigadores efectúan en torno a experiencias prácticas.

Justa Ezpeleta
Alfredo Furlán

I. La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo

ESTRATEGIAS DE DESARROLLO Y EDUCACIÓN: EL DESAFÍO DE LA GESTIÓN PÚBLICA

*Juan Carlos Tedesco**

La educación vuelve a ser considerada una prioridad en la agenda de discusiones sobre estrategias de desarrollo. Este hecho es particularmente visible en los países desarrollados, donde los problemas que afectan a los sistemas educativos y las alternativas para enfrentarlos han dejado de ocupar exclusivamente la atención de los especialistas para atraer la de los dirigentes políticos, los medios de comunicación de masas y, por supuesto, las familias.

* Juan Carlos Tedesco, Director de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

¿Cuál es la novedad en este debate?. Alguien podría decir, con razón, que la educación siempre fue considerada una prioridad tanto en las políticas públicas como en las estrategias familiares. Sin embargo, un rápido análisis histórico de las diferentes concepciones desde las cuales se interpretaron y –en cierta medida– se orientaron las decisiones sobre política educativa permitirá distinguir algunos cambios significativos.

Al respecto, existe consenso en distinguir al menos tres grandes paradigmas que se corresponden con tres períodos históricos diferentes en las relaciones entre educación y desarrollo social.[1]

En el primero de ellos, cuya vigencia alcanzó hasta comienzos del siglo XX, la educación fue concebida como una actividad sistemática, efectuada desde la escuela y orientada a formar a las personas en su condición de ciudadanos. El liberalismo de fines del siglo XIX y el proceso de consolidación de los Estados nacionales enfatizaron una acción educativa destinada a incorporar a todos los individuos en marcos y códigos culturales comunes y ejercer sus derechos cívicos elementales.

Consolidado el proceso de formación de la ciudadanía y en el contexto de las exigencias de la reconstrucción de postguerra, el modelo liberal fue reemplazado por un paradigma que concebía la educación a partir de su contribución al aumento de productividad de la fuerza de trabajo. La metáfora de la formación del ciudadano fue reemplazada por la de los recursos humanos y las decisiones educativas fueron procesadas y evaluadas como decisiones de inversión de capital.

Una vez resueltas las demandas de la reconstrucción y en el contexto de una creciente rigidez del mercado de trabajo, la educación comenzó a ser considerada como un mero aparato reproductor ya sea de la estructura jerarquizada de la fuerza de trabajo, ya sea de la constelación de valores asociada a dicha jerarquía.

[1] Un análisis más detallado de este tema puede verse en Tedesco J.C. *El desafío educativo, calidad y democracia*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1989, cap. 1.

Actualmente, en cambio, el escepticismo acerca del papel de la educación en el crecimiento económico y en la vigencia de patrones políticos democráticos parece superado. En su lugar, asistimos al diseño y difusión de un enfoque (ya que parece prematuro hablar de un nuevo modelo o paradigma) que otorga a la educación (más específicamente, a la escuela) un papel significativo en la explicación de los logros de aprendizaje de los alumnos y que enfatiza la necesidad de analizar el papel de la educación en el proceso de desarrollo desde una perspectiva más integral que en el pasado. Por un lado, este enfoque se apoya en la revalorización del modelo tradicional que ponía el acento en el papel político de la educación. La formación del ciudadano, tanto en los países que están tratando de consolidar procesos democráticos como en los de mayor nivel de desarrollo, donde los actores tienden a obtener crecientes grados de autonomía, constituye un factor desde el cual se generan fuertes demandas sobre la tarea educativa. Estas incluyen desde las clásicas propuestas de formación en el respeto a los derechos humanos y la paz hasta las más actuales preocupaciones por rebrotes racistas, defensa de las minorías y protección ambiental. Pero al mismo tiempo, este nuevo enfoque advierte que la necesidad de fortalecer las capacidades productivas de las personas ha adquirido actualmente una importancia crucial. El mundo del trabajo se ha complejizado en forma notoria y la actividad productiva se articula cada vez más estrechamente con la actividad intelectual: por un lado, la producción requiere mayores niveles de logro en determinadas capacidades humanas como la creatividad, la inteligencia, la selección de información; por el otro, la actividad productiva no sólo consume conocimientos, sino que los produce. Por esta razón, actualmente una educación desligada del mundo del trabajo no sólo es regresiva desde el punto de vista económico sino empobrecedora desde la perspectiva del desarrollo integral de la personalidad individual.

Las modificaciones en los paradigmas a partir de los cuales se analiza el papel de la educación también reflejan cambios en la concepción del propio proceso de desarrollo. En este sentido, la modificación más importante consiste en concebir los

que ahora se denominan "factores humanos" y sus productos (información, creatividad, inteligencia, etc.), desde una perspectiva sistémica. En este sentido, las personas y sus capacidades comienzan a ser consideradas como el objetivo del desarrollo y como factor central de las estrategias para lograrlo.

Esta somera y muy esquemática visión del proceso seguido por el pensamiento educativo responde a la situación de los países capitalistas avanzados, particularmente a los europeos. En América Latina, en cambio, el debate educativo no ha alcanzado ni la prioridad ni la articulación que se aprecia en dichos países. Los modelos mencionados tuvieron una vigencia parcial y fueron reemplazados sin que los problemas a los cuales estaban respondiendo hubieran sido resueltos. La explicación de esta desarticulación ha sido objeto de abundante literatura. Sin embargo, las explicaciones tradicionales deben ser reevaluadas en función del nuevo contexto creado por la crisis y por las estrategias diseñadas para salir de ella.

En este sentido, existe consenso en reconocer que la crisis no puede ser analizada como un fenómeno exclusivamente externo, es decir, independiente de los rasgos propios del estilo de desarrollo vigente en la región antes de la crisis. La revisión de las características de dichos estilos, a la luz de los resultados de la crisis, permite apreciar que uno de los rasgos más notorios del pasado ha sido la significativa distancia que ha existido entre la capacidad expresiva –entendida como habilidad para formular propuestas y resolver retóricamente los problemas– y la competencia para producir resultados. El foco de análisis de este artículo será, en consecuencia, el análisis de la situación educativa regional desde el punto de vista de los mecanismos de gestión asociados a los desafíos futuros.

El impacto de la crisis sobre la educación

La crisis ha provocado, obviamente, un severo retroceso en los logros educativos de América Latina. Desde este punto de vista, es importante señalar que el impacto de la crisis no ha sido

Cuadro 1
GASTO PUBLICO EN EDUCACION POR HABITANTE
(En dólares a precios corrientes)

	1980	1985	1986
Total mundial	144	144	141
Todos los países desarrollados	471	508	595
Países árabes	113	138	141
América Latina y Caribe	88	63	60
Asia (excepto países árabes)	38	39	52
Todos los países en desarrollo	29	27	27
Africa	33	20	15

Fuente: UNESCO, *Statiscal Yearbook*, 1988.

similar en todas las regiones.[2] Los datos sobre gasto público destinado a educación por habitante permiten apreciar, por ejemplo, que durante el período 1980-1986 tanto en los países desarrollados como en algunas regiones en desarrollo (Asia y Estados árabes), se produjo un aumento de la inversión en educación. El retroceso afectó solamente a los países de Africa y de América Latina y el Caribe, donde las magnitudes se redujeron en forma significativa (ver cuadro 1).

La disminución del gasto público en educación está acompañada, además, por una sensible merma de la capacidad de las familias tanto para asumir privadamente los costos de la educación como para garantizar condiciones materiales de vida a sus hijos que permitan aprovechar la oferta educacional existente. Como resultado de este conjunto de factores podríamos identificar cinco fenómenos como los principales efectos de la crisis en el sector educativo.

[2] Para una evaluación del impacto de la crisis a nivel internacional, véase Hallak, J. *Investing in the future; setting educational priorities in the developing world*. UNESCO/IIEP/Pergamon Press, 1990. Para el caso de América Latina, Reimers, F. *Deuda externa y financiamiento de la educación; su impacto en Latinoamérica*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1990.

En primer lugar, el incremento de los índices de repetición y fracaso escolar, especialmente en la escuela básica. De acuerdo a estimaciones de la UNESCO basadas en informes oficiales, entre 1975 y 1983 el número de repitientes en las escuelas primarias de América Latina ascendió de 5.7 millones a 8.5 millones de niños. Pero estudios recientes realizados con metodologías más complejas, señalan que estas cifras estarían subestimando significativamente la magnitud del problema.[3] No es éste el lugar ni el momento para un análisis detallado de los indicadores de la repetición escolar. Baste decir, sin embargo, que América Latina constituye hoy la región en el mundo con mayores tasas de repetición escolar y que este fenómeno se concentra –desde el punto de vista social– en los sectores pobres, rurales y marginales urbanos y desde el punto de vista pedagógico, en los primeros grados de la escuela básica, es decir, directamente vinculado al aprendizaje de la lectura y la escritura.

La magnitud de este fenómeno permite sostener que no se trata de un problema exclusivamente pedagógico, sino que es el reflejo de una acumulación de carencias materiales, culturales y –por supuesto– educativas.[4] Pero el punto sobre el cual corresponde enfatizar en el contexto de nuestras discusiones es el que se refiere al bajo nivel de responsabilidad por los resultados con los cuales operan los sistemas educativos. Tasas tan altas de fracaso no suelen desencadenar respuestas orientadas a la solución del problema sino que –frecuentemente– la responsabilidad del fracaso es atribuida a la propia víctima del proceso.

En segundo lugar, los datos disponibles muestran que se ha producido una interrupción del proceso de incorporación de los hijos de familias de sectores populares a los niveles postbásicos del sistema educativo. Desde este punto de vista, los

[3] Véase Schiefelbein, E. "Repetición: la última barrera para universalizar la educación primaria en América Latina", en *Boletín*, Nº 18, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, abril de 1989.

[4] Véase Tedesco, J.C. "Modelo pedagógico y fracaso escolar", en *Revista de la Cepal*, Nº 21, Santiago, Chile, diciembre de 1983.

datos estadísticos muestran una visible disminución en el ritmo de expansión de la enseñanza media y superior. Desde 1980 en adelante, las tasas de crecimiento de los niveles medio y superior son cada vez más bajas en un número creciente de países. Con respecto a la enseñanza media, los datos referidos a América Latina indican un descenso en las tasas de crecimiento de la matrícula de 7.3% en el período 1960-1980 al 3.8% en el período 1980-1986. Para la enseñanza superior, en el mismo período, el descenso fue de una tasa de 10.4% a una tasa de 5.6%. Estas cifras demuestran, por un lado, que se agotó el proceso de expansión "fácil" del sistema educativo vigente entre 1950 y 1980 y, por el otro, que para permitir el acceso de nuevos sectores sociales a la enseñanza media y superior serán necesarios cambios profundos en las condiciones de vida –empleo e ingresos– de dichos sectores.

En tercer lugar, la crisis está provocando el aumento de la diferenciación interna del sistema educativo. Como se sabe, el deterioro en las condiciones materiales de vida afectó no solo a los sectores que vivían en condiciones de pobreza antes de la crisis, sino también a importantes grupos poblacionales que en el pasado habían logrado acceso al consumo de ciertos bienes y servicios. Con respecto a la educación, este fenómeno se reflejó tanto en el aumento de la matrícula de los niveles medio y superior como en la expansión de la enseñanza privada. En la última década y a pesar de las fuertes orientaciones privatizadoras, muchos países mostraron tendencias al incremento de la matrícula escolar pública. Dichos aumentos fueron más significativos en el nivel preescolar, medio y superior y reflejan el comportamiento de capas medias que han perdido capacidad para asumir privadamente los costos de la educación. En un contexto de fuerte reducción del gasto público en educación, el aumento de la matrícula de este sector está asociado a una mayor diferenciación interna en el sistema educativo, donde el sector público adopta características cada vez más masivas y el privado cada vez más elitistas.

Los puntajes en pruebas estandarizadas de rendimiento en la educación primaria en la media docena de países que las utilizan indican, por ejemplo, que los promedios en las escue-

las que atienden a alumnos de niveles socioeconómicos bajos son equivalentes a la mitad, o a la tercera parte, de los puntajes de las escuelas que atienden alumnos de niveles socioeconómicos altos.

En cuarto lugar y estrechamente asociado al punto anterior, la crisis está asociada al deterioro de la calidad de la educación. El concepto de calidad de la educación es ambiguo y complejo. Sin embargo, es evidente que más allá de cualquier discusión teórica sobre el tema y sobre las metodologías de medición de resultados, hay dos datos que avalan la hipótesis del impacto de la crisis sobre esta variable: el salario docente y la proporción del presupuesto educativo destinado a equipamiento, capacitación, infraestructura, libros de texto, etc.

La reducción del poder adquisitivo del salario docente es un fenómeno generalizado en América Latina. Sus efectos son múltiples y bien conocidos: el abandono de la profesión por parte de los docentes más calificados, el ausentismo y la desmoralización creciente del personal de la educación, huelgas prolongadas, etc. Entre otras consecuencias, estos fenómenos han provocado una sensible disminución en el tiempo de exposición al aprendizaje al cual tienen acceso los alumnos, que suele ser muy inferior al formalmente establecido en los calendarios escolares. Por otra parte, también es sabido que prácticamente en todos los países de la región el porcentaje del presupuesto destinado a salarios alcanza magnitudes cercanas al 90%, dificultando cualquier tentativa de mejorar la calidad a través de inversiones en infraestructura, en equipos, en perfeccionamiento del personal y en innovaciones educativas. Esta situación ya era particularmente deficitaria antes de la crisis. Un estudio efectuado sobre 66 países con datos cercanos a 1980, mostró que América Latina gastaba casi 9 dólares por año y por alumno de escuela primaria en materiales de instrucción, frente a 92 dólares de los países industrializados.[5] El impacto de esta limitación es aún más grave en momentos de intenso cambio científico-técnico, donde el simple estancamiento implica retroceder. Dos

[5] Fuller, B. "Primary school quality in the third world", en *Comparative Educational Review*, vol. 30, Nº 4, nov. 1986.

aspectos agravan la seriedad de este problema que estamos comentando. Por un lado, la ausencia de posibilidades de aplicar políticas de mejoramiento de la calidad en momentos de tan intenso cambio científico-tecnológico como el actual, implica aumentar sustancialmente el grado de obsolescencia, de aislamiento, de distancia entre los aprendizajes que tienen lugar en la escuela y los aprendizajes socialmente significativos imprescindibles para la participación social.

Pero por otro lado, es preciso considerar el efecto que tiene la larga duración de la crisis. Largos períodos de tiempo sin mantenimiento, sin capacitación, sin posibilidades de atraer hacia la profesión docente a los mejores talentos de la sociedad, provoca efectos irreversibles cuya superación costará –más tarde– inversiones muy superiores de recursos y de tiempo.

Por último, es preciso mencionar una de las manifestaciones menos visibles pero más perversas de la crisis por la que atraviesa la región: la obligación de concentrar esfuerzos y energías en los problemas de coyuntura, abandonando las decisiones de mediano y largo plazo, lugar donde se ubican las principales decisiones educativas. Esta conducta afecta tanto a los gobiernos como a las familias y también en este ámbito la larga duración de la crisis provoca efectos cuya superación será muy difícil y costosa.

Tres niveles de análisis

Este somero diagnóstico sobre el impacto de la crisis no agota la descripción de la actual situación educativa. Contrariamente a ciertas visiones simplificadoras que tienden a analizar unidimensionalmente tanto la situación como las estrategias para enfrentarla, es preciso asumir que estamos frente a una realidad de enorme complejidad en la cual es posible distinguir al menos tres niveles de análisis, que se corresponden con tres ámbitos distintos de la crisis que afecta a las sociedades modernas: el nivel político, donde la democratización y la diversificación de las demandas y de los canales de participación es un aspecto fundamental. En este nivel la crisis del Estado-Providencia

y especialmente de sus estilos de gestión uniformes y masivos es la expresión más elocuente; el nivel económico, donde la crisis, asociada al endeudamiento externo, constituye –por su profundidad y duración– el fenómeno más importante para los países de América Latina y el nivel pedagógico, cuya crisis tiene manifestaciones anteriores a los fenómenos señalados y que se asocia estrechamente con la crisis de la cultura contemporánea.

La presencia simultánea de estos tres niveles de análisis y de problemas plantea no sólo enormes desafíos teóricos, sino mucho más serias dificultades prácticas para el diseño y aplicación de políticas públicas. Es frecuente encontrar análisis político-administrativos que desconocen la especificidad del problema pedagógico o la viabilidad económica de sus propuestas; inversamente, es posible constatar cómo las estrategias económicas fracasan por la falta de mecanismos administrativos apropiados a ciertos postulados pedagógicos, aparentemente correctos desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje, son poco viables cuando se introducen en sistemas educativos masivos, con administraciones complejas y burocráticas. Por esta razón, si bien parece imprescindible distinguir el ámbito específico de problemas al cual nos referimos, es igualmente importante definir sus articulaciones con los restantes niveles. El reconocimiento de esta complejidad es una condición necesaria tanto para una adecuada comprensión de los fenómenos como para su efectiva atención política. La unidireccionalidad de algunos diagnósticos suele estar en la base de propuestas que tienden a resolver todos los problemas con la simple fórmula de menos Estado y más mercado, independientemente del contexto socio-político, económico o cultural e independientemente del sector de actividad al cual nos refiramos.

Crisis del Estado-Providencia y la reforma del Estado en los países avanzados

Una de las características más importantes de la sociedad moderna es su capacidad para incorporar a toda la población en

calidad de fuerza de trabajo, desde el punto de vista económico y de ciudadano, desde el punto de vista político. Esta incorporación plena –a pesar de las desigualdades en la distribución de los beneficios y del carácter corporativo que asume la participación política– constituye el punto de partida de la discusión sobre la reforma del Estado en los países desarrollados, que se caracterizan por haber superado la fase de constitución de los mercados nacionales y de satisfacción masiva de las necesidades básicas. Ahora, en cambio, los ciudadanos son más autónomos, mantienen relaciones múltiples y diferenciadas con su medio ambiente y demandan una atención personalizada a sus requerimientos y necesidades. La personalización de los servicios estimula demandas por calidad, que se expresan tanto en las actividades vinculadas con el crecimiento económico (capacitación, investigación, científica y técnica, comunicaciones, etc.) como en los servicios asistenciales (salud, educación, previsión social, etc.). Esta situación se refuerza por la creciente competencia internacional por conquistar mercados, que obliga a mejorar permanentemente los niveles de calidad de los productos. En síntesis, sea por la creciente competencia internacional o por la pugna política interna para satisfacer las demandas sociales, en los países desarrollados existe un consenso general sobre la necesidad de reformar el Estado con el objetivo de lograr mayores niveles de eficiencia.

En este contexto, los procesos de reforma del Estado asumen el modelo del cliente como el paradigma de las relaciones sociales y la metodología de la estrategia empresaria como modelo de la gestión política.

La crisis del Estado en América Latina tiene lugar sobre bases muy diferentes a las que se aprecian en los países desarrollados. En América Latina, la conformación de mercados nacionales es un fenómeno reciente y precario. Para los propósitos de este análisis, baste con recordar que el número de personas que viven en condiciones de pobreza creció de 110 millones en 1960 a 119 millones en 1980, aunque en términos relativos se produjo un descenso del 51% al 33%. A partir de 1980 y como efecto de la crisis, la pobreza creció tanto en términos absolutos como relativos: el número de personas pobres

aumentó a 158 millones, lo cual representa el 39% de la población. Este promedio regional oculta importantes diferencias entre países y, al interior de éstos, entre zonas rurales y urbanas. Sin embargo, a pesar de la heterogeneidad es posible apreciar que más de un tercio de la población tiene una precaria incorporación al mercado y a la fuerza de trabajo.[6]

La explicación de estos resultados alude, obviamente, al desempeño del Estado y de las políticas destinadas a satisfacer los requisitos de equidad social. Al respecto, el efecto regresivo que han provocado numerosas políticas públicas vigentes hasta 1980 ha sido frecuentemente comprobado.[7] A dichos efectos, generados por el estilo concentrador y excluyente del proceso de desarrollo vigente hasta 1980, se agregaron los nuevos problemas derivados tanto de la crisis económica asociada al endeudamiento externo como de las nuevas condiciones generadas por la democratización política y el derrumbe de las experiencias autoritarias.

Dicho sintéticamente, la crisis del Estado-Providencia derivada del excesivo financiamiento asistencial se agudizó por la estatización del pago de la deuda externa, asociada a funciones productivas del Estado o al ineficiente manejo de actividades productivas privadas. Dada la larga duración de la crisis, hoy ya es posible apreciar que el Estado-populista ha sido desmantelado sin que por ello los problemas hayan sido superados. El gasto público se ha reducido en forma dramática, en un contexto donde los efectos recesivos de las políticas de ajuste impiden que otros sectores tengan capacidad para asumir la responsabilidad asistencial que garantizaba el Estado. No estamos, en consecuencia, ante procesos de reforma impulsados por la búsqueda de mayor eficiencia y calidad en la prestación de los servicios sino, más dramáticamente, por el abandono de ciertas funciones que nadie está en condiciones de asumir.[8]

6 PREALC/OIT. *Deuda social. ¿qué es, cuánto es, cómo se paga?*. Santiago de Chile, 1988.

7 Naciones Unidas. *¿Se puede superar la pobreza? Realidad y perspectivas en América Latina*. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1980.

8 Portantiero, J.C. "La múltiple transformación del Estado latinoamericano", en

La gravedad del problema es mayor aún si se observa que no solo los servicios privados no absorben la demanda insatisfecha por el servicio público sino que, al contrario, los efectos de la crisis estimulan una mayor demanda de servicios públicos incluso para sectores que ya habían logrado acceso a la cobertura privada y que han perdido capacidad para mantenerla.

El contexto de democratización política en el cual tienen lugar estos procesos agrega nuevos elementos. La democracia supone, en definitiva, la posibilidad real de resolver satisfactoriamente los conflictos provocados por la existencia de demandas diferenciadas a través de mecanismos de concertación y de acuerdos basados no sólo en un mínimo respeto por los intereses del otro, sino en la posibilidad real de satisfacer las demandas. La severidad de la crisis provoca enormes dificultades para lograr dicha satisfacción y exacerba la pugna por la apropiación de los escasos recursos disponibles. Los estallidos sociales y la perduración de conflictos violentos en varios países de la región son un indicador del grado de tensión social en el cual se desarrollan los procesos de consolidación democrática. Las reformas del Estado orientadas ya sea a transferir la responsabilidad de ciertos servicios asistenciales a unidades locales sin recursos suficientes o directamente a manos privadas sujetas a las reglas del mercado pueden –además de no resolver el problema– generar fuerte escepticismo y baja credibilidad acerca del valor de las fórmulas de gestión democrática orientadas a lograr mayores niveles de participación.

La crisis global de la educación: el problema de los valores

El tema de la crisis de la educación ha sido un tema recurrente en la literatura pedagógica de por lo menos los últimos cincuenta años. Desde esta perspectiva, la crisis no se percibe tanto co-

Nueva Imagen, Nº 104, 1989. También, Carciofi, R. *La desarticulación del pacto fiscal: una interpretación sobre la evolución del sector público argentino en las dos últimas décadas*. Buenos Aires, Cepal, 1989.

mo un problema de cobertura de los servicios sino como una crisis del proceso pedagógico mismo, entendido como proceso de sociabilización de las nuevas generaciones por parte de los adultos. Para decirlo brevemente y utilizando las expresiones de H. Arendt,[9] esta crisis está asociada a una de las características centrales de la sociedad moderna: la crisis de la autoridad. La profundidad de este fenómeno es tal, que ha afectado campos como el educativo donde la autoridad había sido aceptada como una necesidad natural, producto de la dependencia del niño con respecto a los adultos.

No es tampoco éste el lugar para un análisis exhaustivo del problema de la autoridad en la sociedad moderna y sus consecuencias sobre la educación. Para los fines de este artículo interesa destacar, sin embargo, que cuando nos referimos al papel del Estado y de los diferentes agentes de la acción educativa, estamos refiriéndonos a distintas formas de articular los mecanismos de socialización de las nuevas generaciones. El control de estos mecanismos y agentes de socialización constituye, en consecuencia, un factor de enorme relevancia política. Las discusiones de fines del siglo XIX entre el Estado y la Iglesia acerca del papel educador de ambos fue, precisamente, una discusión acerca del control de los mecanismos de socialización secundaria. En la sociedad moderna este debate se produce sobre nuevas bases, donde la escuela (y el maestro) han perdido relevancia desde el punto de vista de su papel socializador. Los agentes socializadores se han diversificado y el papel de las empresas, los medios de comunicación de masas, las asociaciones e instituciones de la sociedad civil es cada vez más significativo. En cierta forma, si se compara la situación actual con la vigente a fines del siglo pasado, podría sostenerse que se ha producido una inversión en los papeles: mientras en el pasado la escuela era la portadora de contenidos socializadores dinámicos frente a los agentes tradicionales (la familia y la Iglesia), actualmente la escuela es percibida como un agente que difunde contenidos obsoletos frente al dinamismo de los me-

[9] Arendt, H. *La crise de la culture; huit exercises de pensée politique*. París, Gallimard, 1989.

dios de comunicación y de las instituciones de la sociedad civil. La diferenciación que existe entre estos agentes (que en el marco de estrategias privatizadoras de la oferta escolar tiende a trasladarse también a la escuela) constituye una de las razones por las cuales actualmente la pugna por obtener acceso al conocimiento socialmente más valioso se traduce en una lucha por ocupar los lugares donde dicho conocimiento se produce y se distribuye.

En las sociedades capitalistas avanzadas este debate tiene lugar en el marco de una relativamente alta articulación entre los valores vinculados a la producción y los valores ligados al consumo: la sociedad promueve el consumo en niveles cuya capacidad de producción está en condiciones de absorber. En los países en desarrollo, en cambio, estos problemas asumen un significado diferente. Por un lado, los niveles de articulación valorativa son muy bajos.[10] La difusión de valores de consumo que superan ampliamente la capacidad de producción es una realidad común a los países en desarrollo y sus efectos destructores sobre los procesos de acumulación son muy fuertes. Por otro lado, los nuevos valores de consumo y las demandas correspondientes se introducen de manera abrupta, sin que los problemas y demandas del pasado hayan sido totalmente superados.

La pérdida de autoridad es, en estos casos, no sólo generacional sino social. Los jóvenes del mundo subdesarrollado perciben que sus maestros no dominan los aspectos más significativos de la cultura contemporánea y que su sociedad como tal, no participa de la creación de dichos aspectos. Los riesgos de alienación y colonialismo cultural se reactualizan y es por ello que –hoy más que nunca– las opciones tienden a radicalizarse: o se produce un proceso de integración al mundo moderno en condiciones de fuerte dependencia cultural o se abren opciones de aislamiento casi total, sólo posibles con fuertes componentes autoritarios.

[10] Touraine, A. *Actores sociales y sistemas políticos en América Latina*. Santiago de Chile, PREALC, 1987.

El análisis de la socialización en torno a dos valores fundamentales para las estrategias de desarrollo de los países de América Latina puede ilustrar esta situación: la austeridad y la solidaridad.

La austeridad ha sido un valor central en los procesos de acumulación capitalista clásicos, tanto en los países occidentales como orientales. Pero ¿cómo socializar a las nuevas generaciones en la austeridad cuando todos los mensajes que se difunden a través de los agentes socializadores incitan al consumo y cuando los procesos inflacionarios y de especulación financiera de corto plazo desalientan conductas austeras?. Las pautas de consumo en países de América Latina, con fuertes desequilibrios en la distribución de los ingresos, permite que en los sectores de ingresos medios se difunda un patrón de consumo similar al de sociedades con niveles de ingresos muy superiores. "Los 13 millones de brasileños y los 7 millones de mexicanos cuyo ingreso medio es de 10 000 dólares anuales hacen suyo y difunden un patrón de consumo calcado de las sociedades avanzadas, acomodando para ello la infraestructura física, energética y de comunicaciones. Los 52 millones de brasileños o los 28 millones de mexicanos con un ingreso medio anual por habitante de 350 dólares están excluidos en buena medida de este patrón de consumo, pero no constituyen un impedimento para que el patrón de desarrollo responda a esta aspiración de las élites.[11] En contextos de este tipo, los portadores del mensaje de la austeridad enfrentan la alternativa de parecer obsoletos y, por lo tanto, no creíbles o imponer su mensaje por la vía autoritaria de cancelar la difusión de otros antagónicos.

El segundo ejemplo lo constituye la socialización dentro de valores de solidaridad. Dado el actual contexto de escasez de recursos y de democratización política, donde la concertación de intereses constituye la fórmula de resolución de conflictos más apropiada, la socialización en valores y actitudes solidarias se convierte en un requisito básico del éxito de estos procesos. Sin embargo, las tentativas de este tipo chocan con la

[11] Fajnzylber, F. *Industrialización en América Latina: de la "caja negra" al "casillero vacío"*. Santiago de Chile, Cepal, 1989.

promoción del éxito individual como paradigma de la conducta y la competitividad como motor del éxito. En contextos de este tipo, la difusión de la solidaridad aparece vinculada más a estrategias de supervivencia que de crecimiento, con lo cual el valor queda asociado a un conjunto de situaciones negativas o, al menos, no rige en los ámbitos más dinámicos de la sociedad.

El problema de los valores está ocupando actualmente cada vez mayor atención en los debates sobre políticas públicas y estrategias de desarrollo. Varias razones explican este fenómeno. Desde una perspectiva muy general, la importancia de los valores está asociada al mayor reconocimiento de la dimensión cultural en los procesos de desarrollo; pero en un nivel más específico, este tema está asociado a la relevancia creciente del problema ético en los procesos económicos y en la gestión pública. La enorme gravitación económica del narcotráfico, la corrupción como fenómeno social cada vez más generalizado en la administración de políticas públicas y la especulación financiera, han sido variables cuyo impacto en los resultados de las estrategias de desarrollo no puede seguir siendo considerado en forma marginal. Es probable que se deba a Alain Minc el mérito de haber llamado la atención sobre este problema con mayor énfasis.[12] El postulado central de su trabajo es que los "contrapoderes" que tradicionalmente atemperaban la dominación del capital se han debilitado o han desaparecido. Sin el contrapeso del socialismo, ni del poder sindical ni de la noción de pecado, el mercado no tiene límites a su dinámica; en este contexto, los riesgos de producir desequilibrios que amenacen la propia estabilidad del capitalismo vuelven a ser muy altos. Invertir en la ética, termina diciendo Minc, es la mejor inversión para el futuro. Pero, desde la perspectiva de este artículo, la pregunta es ¿qué gestión para la difusión de valores? ¿es posible adoptar una política para los valores o éste es un ámbito que debe quedar librado a la espontaneidad de las necesidades sociales?. Las experiencias históricas recientes indican que las políticas (entendidas como diseños explícitos para fomentar

[12] Minc, A. *L'argent fou*. París, B. Grasset, 1990.

ciertos valores) están destinadas al fracaso. Sólo aquellos valores que tienen vigencia real en las relaciones sociales dan contenido al proceso de socialización de las nuevas generaciones. El problema radica en definir modelos de gestión de las instituciones escolares que promuevan un doble movimiento: hacia afuera, incentivando la apertura del mundo escolar al medio que lo rodea, el mundo del trabajo, el medio ambiente natural, las instituciones comunitarias, los medios de comunicación de masas. Pero este movimiento hacia afuera no será exitoso sin fortalecer los valores vinculados a la producción de resultados en el proceso específico de enseñanza-aprendizaje: creatividad, capacidad para resolver problemas, para seleccionar información, para participar en las decisiones y para trabajar en equipo.

Gestión estratégica y crisis

A partir del análisis efectuado hasta aquí, es posible sostener que en las condiciones de los países en desarrollo –particularmente aquellos más afectados por la deuda externa– el papel del Estado se ubica tanto en el origen del problema como en el principio de la solución. Es cierto que fenómenos tales como el manejo ineficiente de los fondos públicos, el carácter regresivo de muchas políticas de asignación de gastos y la desarticulación entre servicios y capacidad financiera han estado presentes antes del endeudamiento y que, además, actuaron en la propia lógica que llevó a la crisis. Pero las consecuencias de esta son de tal naturaleza que provocan una situación social donde nuevamente se genera una altísima demanda de asistencia social pública para resolver ya no sólo a dificultades "normales" de las políticas sociales sino un significativo conjunto de problemas urgentes de supervivencia.

Desde este punto de vista, lo peculiar del actual momento es la coexistencia de procesos de diferenciación y de desigualdad social. Desde el ámbito del proceso de diferenciación, se presentan situaciones vinculadas a la presencia de sectores sociales con capacidad para efectuar demandas sofisticadas que requieren una atención personalizada. Este ángulo del proble-

ma se incrementa con la internacionalización de los hábitos culturales y de consumo, que afecta no sólo a los sectores sociales que tienen capacidad para satisfacerlas sino al conjunto de la población. Pero desde el proceso de aumento de la desigualdad, la crisis genera demandas de sobrevivencia que estimulan acciones masivas para su solución.

La coexistencia de procesos de diferenciación y de desigualdad presenta –desde el punto de vista de las políticas sociales– un riesgo evidente; establecer un funcionamiento dual donde las demandas de los sectores pobres sean atendidas a través de programas masivos y los requerimientos de los sectores medios y altos a través de acciones personalizadas. En el caso del sector educativo, como también en los programas de salud, este funcionamiento dual se expresa en el carácter público o privado de los programas y sus diferencias en términos de calidad de los resultados ha sido comprobada reiteradamente. Nadie puede suponer, bajo el pretexto de la necesidad de atender necesidades masivas, que la atención personalizada es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos que en los servicios para población de altos ingresos. En el caso de la educación, por ejemplo, son numerosas y diversas las evidencias acerca de las peculiaridades con las cuales los niños provenientes de familias de bajos recursos enfrentan las exigencias del proceso de aprendizaje.

El desafío de la política social consiste, precisamente, en lograr incorporar a las acciones públicas el dinamismo que caracteriza a la concepción estratégica vigente en los servicios privados. En ellos, este dinamismo se obtiene a través de la competencia y se asume que la pugna por conquistar mercados es una condición necesaria para la existencia del espíritu estratégico.[13] En el caso de la educación, esta competencia sólo se produce parcialmente en algunos segmentos superiores del sistema o entre sectores sociales con "poder de compra". Programas de alfabetización, de educación básica y de capacitación dirigidos a sectores pobres sólo tienen al Estado como agente

[13] Bienaymé, A. "¿Cómo puede aprovecharse la estrategia empresarial en el planeamiento de la educación?", en *Perspectivas*, vol. XIX, Nº 2, 1989.

disponible para responder a las demandas. Si bien existen organismos no gubernamentales y organizaciones voluntarias (partidos políticos, sindicatos, etc.) que actúan en este terreno con un dinamismo creciente, su capacidad para resolver los problemas en forma masiva es muy limitada y necesitan apoyo estatal permanente.

Si bien la "competencia" no puede ser el factor regulador y dinamizador, no cabe duda que es preciso confrontar la actividad educativa con algún factor externo. Desde este punto de vista, es posible postular que el dinamismo sólo puede provenir de la mayor calificación de las demandas. Permitir mayores grados de control de los procesos y de los resultados por parte de los destinatarios (padres, organizaciones de la comunidad, docentes, etc.) e implementar eficientes sistemas de información al público, constituyen elementos centrales para introducir una dinámica diferente en la gestión de políticas educativas públicas. Pero la aplicación de estos criterios supone modificar la estructura de la administración educacional, pasando cuotas cada vez mayores de actividades al sistema de administración por programas, a través de contratos de servicios, en lugar del sistema regular de administración.

No caben dudas que ya no es posible seguir insistiendo en estrategias homogéneas para alcanzar objetivos de cobertura universal. Lo *"mismo para todos"* termina siendo *"todo para unos pocos"*. La aplicación de estrategias diferenciadas constituye un criterio necesario para el logro de objetivos democráticos ya que la homogeneidad está en los productos y no en los procesos. Si el problema se ubica en el logro de resultados homogéneos a través de estrategias diferenciadas y el fortalecimiento de las demandas es concebido como objetivo importante para alcanzar mayores niveles de dinamismo y responsabilidad por los resultados, el diseño de eficaces instrumentos de evaluación de resultados y compensación de diferencias constituye un aspecto central del papel del Estado.[14]

[14] Un mayor desarrollo de este tema puede verse en Tedesco, J.C. "El rol del Estado en la educación", en *Perspectivas*, vol. XIX, Nº 4, 1989.

Al respecto, es necesario enfatizar que la evaluación de resultados no puede estar desligada de las posibilidades de acción sobre dichos resultados. Dicho en otros términos, lo importante es medir aquello sobre lo cual se puede actuar. Este principio constituye un eje central en la definición de sistemas de informaciones para los sectores sociales en general y para el educativo en particular. Muchos sistemas de información resultan inoperantes no porque midan cosas superfluas en sí mismas sino porque son superfluas desde el punto de vista de las posibilidades de utilización de dicha información.

¿Cuáles pueden ser las estrategias de cambio?

La discusión sobre estrategias es una discusión basada en características específicas de cada país. En definitiva, el éxito de una estrategia depende de su grado de adecuación a características locales. Lo exitoso en un contexto puede no serlo en otro. Sin embargo, hay tres líneas de acción que han sido reiteradamente mencionadas por su validez general y que pueden servir de base para la definición de las orientaciones de largo plazo en las decisiones educativas.

La primera de ellas se refiere a la necesidad de definir una nueva jerarquía de prioridades en la asignación de recursos. Desde esta perspectiva, es importante garantizar no sólo una cuota significativa de recursos financieros para la educación sino su estabilidad en el tiempo. Obviamente, la asignación de recursos estables a los programas educativos dependerá del resultado de las políticas macroeconómicas en términos de crecimiento global y de control antiinflacionario. Pero si bien estos factores son necesarios, la experiencia histórica demuestra que no son suficientes. Paradójicamente, asistimos en la última década del siglo XX a los mismos debates que tuvieron lugar a fines del siglo XIX, cuando algunos políticos de la educación postulaban la necesidad de crear mecanismos de asignación de recursos que garantizaran la estabilidad a través de la independencia de situaciones políticas de corto plazo: fondos escolares permanentes, creados en base a porcentajes sobre determinados impuestos,

mecanismos de ajuste por incrementos de matrícula, etc. En este sentido, la independencia del financiamiento educativo con respecto a la coyuntura política debería estar acompañada del diseño de mecanismos eficaces de control social del uso de los recursos.

La prioridad a la educación en la asignación de recursos no implica asumir que la escasez dejará de existir. La restricción será una constante en el futuro próximo y una de las exigencias centrales de la administración educativa será, sin duda, la identificación de estrategias de bajo costo.[15] Al respecto, parece pertinente agregar una observación que resume, en cierta forma, la experiencia adquirida en estos años y que consiste en reconocer que la necesidad de identificar estrategias de bajo costo no significa identificar el bajo costo con el objetivo de la estrategia. Esta observación traduce, en lenguaje un poco más sofisticado, la vieja sabiduría popular según la cual lo barato sale caro y resulta particularmente pertinente para la adopción de estrategias basadas en la utilización de tecnologías de información (educación a distancia, enseñanza de la computación, etc.), que requieren de fuertes inversiones iniciales y cuyas economías se aprecian en el mediano y largo plazo.

La segunda línea de acción se refiere a la necesidad de fortalecer la capacidad de adaptación rápida a necesidades cambiantes en materia de recursos humanos. Desde este punto de vista, la orientación central con respecto a la estructura de los sistemas de acción educativa sería la de establecer amplios márgenes de acción para los actores e introducir fórmulas de evaluación que permitan efectuar los ajustes necesarios y permanentes. Si algo es seguro en el futuro es que los cambios serán frecuentes y rápidos. En ese contexto, es fundamental diseñar instrumentos eficaces de evaluación que permitan actuar antes que los problemas se consoliden y resulte imposible resolverlos sin altos costos sociales y financieros. En este sentido, las fórmulas de descentralización constituyen una vía fértil para mayores grados de pertinencia y de responsabilidad por los

[15] Corvalán, A.M. (comp.). *El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1990.

resultados. Sin embargo, especialmente en contextos sociales tan heterogéneos y desiguales como los de América Latina, es preciso insistir en que los mecanismos de compensación tienen tanta importancia como los de descentralización.

En tercer lugar y estrechamente asociado al punto anterior, son necesarias respuestas más concertadas a las necesidades educativas. Para garantizar la libertad de acción de un mayor número de actores serán necesarios más amplios niveles de organización y de información. Desde este punto de vista, es preciso enfatizar la necesidad de fortalecer los sistemas de información al público acerca de la situación educativa. Las estrategias no pueden seguir concentradas exclusivamente en modificar la oferta escolar. Para que esta oferta escolar cambie en un sentido pertinente, para que satisfaga reales necesidades sociales, es necesario que existan fuertes y más calificadas demandas por educación.

Un prerequisito: el acuerdo educativo nacional

Por último, es preciso referirse a una precondición de los procesos de reforma del Estado, que ha sido definido en algunos trabajos recientes como un nuevo pacto fiscal o, desde un punto de vista más global, un acuerdo básico entre los diferentes sectores sociales, económicos y políticos sobre el cual iniciar los procesos de cambio y desarrollo.

El punto de partida de esta propuesta es doble: por un lado, la conciencia de la gravedad de la crisis y del riesgo de ruptura de las bases mismas de la organización social. Desde esta perspectiva, se advierte la necesidad de colocar ciertos aspectos de la acción social fuera de la pugna cotidiana. Así como la lucha contra la inflación puede ser el objeto de un consenso básico inmediato en materia económica, la atención universal a la infancia en los aspectos sanitarios y educativos puede constituir un punto importante de los consensos sociales básicos alrededor de los cuales todos los sectores asuman su cuota correspondiente de compromiso. Por otro lado, el acuerdo está estimulado por razones más prácticas de gobernabilidad. La

ejecución de políticas sociales –en particular de políticas educativas– demanda períodos de tiempo que superan los mandatos gubernamentales. La estabilidad en ciertas políticas parece ser una condición necesaria para obtener resultados. En el pasado, la estabilidad estuvo frecuentemente, asociada al autoritarismo y, por lo tanto, a bajos niveles de legitimidad. Se trata, al contrario, de encontrar fórmulas de estabilidad democrática sólo posibles sobre la base de consensos legítimos desde el punto de vista de sus contenidos y de su proceso de elaboración.

Una rápida mirada a la historia reciente de América Latina muestra una paradoja que mueve a la reflexión final de este artículo. Durante las décadas de crecimiento (1950-1980) existieron bases materiales para este consenso. Desde el punto de vista político, en cambio, el consenso no era posible. Existían fuerzas que negaban la posibilidad misma del acuerdo y planteaban la guerra como única solución. En la década de los ochenta, en cambio, las bases materiales para el acuerdo están seriamente deterioradas, pero existen condiciones políticas muy propicias para lograrlo. ¿La austeridad y la escasez serán un marco más propicio que la abundancia para obtener el consenso?

La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas

Guiomar Namo De Mello
*Teresa Roserley N. Da Silva**

Las ideas y reflexiones presentadas en este trabajo resultan de un esfuerzo para reorganizar perspectivas teóricas y convicciones adquiridas en la vida académica y que en la última década sufrieron impactos diferenciados pero complementarios.

* Guiomar Namo de Mello; Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo e Instituto de Estudos Avançados de la Universidade de Sao Paulo, Brasil.
Teresa Roserley N. da Silva, Fundaçao Carlos Chagas e Facultade de la Universidade de Sao Paulo, Brasil.

El primero y quizás más intenso de estos impactos fue la experiencia de participar directamente de la gestión de sistemas educativos en Brasil, a nivel del ejecutivo y del legislativo; esto es, de integrar el aparato estatal y constatar en la práctica cómo actúan en él intereses contradictorios y fragmentados que no tienen relación con las reales necesidades educativas de la sociedad como un todo.

Otro impacto encuentra su causa en los profundos cambios políticos, tecnológicos y sociales que están en curso en el escenario mundial y los desafíos que estas transformaciones están planteando a los sistemas educativos.

El tercer impacto resulta de la constatación del proceso de agotamiento de los paradigmas teóricos que empleamos para analizar y proponer solución a los graves problemas educacionales de nuestro continente, sin que hayamos logrado solucionarlos o, como dice Tedesco, "(...) la significativa distancia que ha existido entre la opacidad expresiva –entendida como capacidad para formular propuestas y resolver retóricamente los problemas– y la capacidad de producir resultados" (Tedesco, s.d.).

Este proceso de reordenar ideas y buscar perspectivas más eficaces para enfrentar las crisis educativas de nuestros países, incluye hoy a estudiosos de la educación, administradores, profesores, políticos y especialistas de otros campos como los economistas, que están advirtiendo la necesidad de reorganizar los sistemas educativos como condición ineludible para retomar el desarrollo económico y superar las desigualdades sociales. Se trata de un proceso aún en curso y para muchas de nuestras perplejidades tenemos más bien tímidas hipótesis que respuestas seguras.

Creemos, entretanto, que hemos avanzado lo suficiente para saber que la superación de los impases de la educación en latinoamérica dependerá menos de afirmaciones doctrinarias y más de desarrollar nuestra capacidad de conducir el proceso educativo para responder a los intereses de los sectores mayoritarios de la población. Y, sin embargo, –como lo creíamos hace por lo menos diez años– podemos hoy reafirmar con base en la experiencia práctica de que esta capacidad de gestión debe tener en la escuela su punto de partida y de llegada. Por esto, un

elemento de la temática central de estudio es un aspecto vital de la organización de la escuela; es decir, el manejo pedagógico de su equipo.

Entender la escuela: un desafío permanente

La atención a ese aspecto de la organización escolar es un indicador de que los estudiosos y teóricos de la educación están una vez más colocando la dinámica del funcionamiento de la escuela en el centro de sus preocupaciones. Hubo épocas en que se estuvo aprisionados en ella, por prácticas y reflexiones bastante ingenuas. Se llegó a creer que por medio de la educación escolar se podría cambiar la sociedad, terminar con la injusticia social y promover la distribución de la renta.

Estos tiempos de utopía imposible fueron seguidos de por lo menos una década de desilusión, cuando quedó en evidencia el carácter selectivo, reproductor de las desigualdades del trabajo de la escuela y se le volvió la espalda en la búsqueda de explicaciones más amplias para la práctica pedagógica.

Dejaron de interesar los procesos propios del ambiente escolar y ganaron atención las teorías que los explicaban desde afuera, por sus supuestos resultados. Informados por estas teorías se vuelve a la escuela en vuelo ciego, sujetos a los accidentes de viaje que ocurren siempre que se pasa de las grandes abstracciones y paradigmas teóricos al análisis de un cotidiano, repetitivo y fragmentado quehacer escolar en su fase más visible e inmediata.

Muchos no sobrevivieron a esta vuelta: a unos, nada les pareció importante en este espacio de acciones de rutina aburrida y sucumbieron al canto de la sirena ideológica por el cual nada se puede hacer con la escuela antes de una supuesta revolución de las masas. Otros, seducidos por la misma ilusión ideológica se quedaron con una perspectiva reduccionista, la de que sólo tendría sentido una escuela popular que desempeñara un nuevo papel; el de formar la conciencia política del trabajador, en desmedro de su función de transmitir conocimiento.

Sin embargo, muchos otros lograron sobrevivir y em-

prender un esfuerzo colectivo para captar las contradicciones de la relación entre la escuela y la sociedad; para entender cómo decisiones internas a la institución escolar, aparentemente solo de carácter técnico-pedagógico, pueden mantener una fuerte reciprocidad con procesos económicos y políticos que se asocian con la igualdad social y la calidad de vida de los sectores populares.

En este esfuerzo por rescatar a la escuela del abismo en que parecía ahondarse –del negativismo reproductivista y de la condenación ideológica, por constituir un aparato del Estado–, fue el proceso de transmisión-apropiación del conocimiento la tierra firme en que se logró sustentar su defensa. No en la perspectiva ingenua, de la utopía imposible, sino desde un punto de vista fuertemente atado a las condiciones reales del funcionamiento de la institución escolar, de su historia y de sus relaciones internas. Se intentó identificar formas de organización de la enseñanza, prácticas pedagógicas que –en los límites de la acción de la escuela– pudieran, no cambiar la sociedad, sino alcanzar un objetivo más humilde; es decir, instrumentar mejor a los que podrían cambiarla. Instrumentar, en este sentido, es crear las condiciones para la adquisición de la lecto-escritura y para una comprensión científica del mundo físico y social.

Fue a partir de este punto que la calidad de la enseñanza se planteó con la misma importancia que la democratización de las oportunidades de acceso a la escuela. No es necesario señalar la enormidad del desafío que implica el logro de la calidad y la precariedad de las respuestas que hasta el momento podemos dar a cuestiones cruciales para producir resultados eficaces de mejoramiento cualitativo de la enseñanza: el fracaso escolar y nuestras dificultades en definir estrategias didáctico-pedagógicas para superarlo; nuestro desconocimiento de cómo los procesos cognoscitivos se desarrollan en los niños de los sectores populares y de las formas de organizar la enseñanza –contenidos y metodologías– para ampliar la capacidad de aprender de estos niños. Todo esto es un amplio territorio a ser investigado y, en realidad, hemos destinado pocos recursos humanos y materiales a este tipo de investigación.

De analistas a protagonistas

Mientras emprendíamos nuestros accidentados análisis de la escuela desde diferentes perspectivas y hacíamos conciente nuestros desconocimientos, latinoamérica vivía importantes procesos de cambios políticos-institucionales en períodos llamados de transición democrática de los cuales no estuvimos ausentes. Por el contrario, en algunos casos estuvimos directamente involucrados.

Educadores que, como militantes políticos o no, formaban parte de la oposición a los regímenes autoritarios y estaban dedicados a sus interpretaciones más o menos amplias de la escuela en un esfuerzo para ubicarla correctamente en los procesos de transformación, en algún punto de este camino fueron convocados a ser protagonistas del cambio, a ocupar puestos de decisión, o a asesorar a dirigentes en el área de la educación. Este ha sido nuestro caso. Dirigir la Secretaría de Educación de la ciudad de Sao Paulo y participar del poder legislativo nos ha posibilitado una nueva experiencia enriquecedora y a menudo penosa.

El Estado, hasta entonces explicado como el aparato de la clase dominante y vuelto ahora un campo de acción que se abre a los estudiosos de la educacion, gana el centro de nuestras preocupaciones. La escuela vista desde el centro del poder adquiere nuevos contornos, como parte del aparato estatal y al mismo tiempo como el punto de contacto de los sectores populares con este aparato; o sea, como espacio de democratización y participación de la sociedad.

Una nueva ruta se abre para volver a mirar a la escuela, por dentro del Estado y de sus instituciones. Lo que ocurre en ella, además de sus aspectos técnicos pedagógicos, pasa a ser entendido también como la expresión al nivel operativo de una política del Estado.

Se hace claro que las relaciones escuela-sociedad están fuertemente impregnadas de las características de la organización del Estado tal como éste se constituyó en nuestros países. La segmentación, el autoritarismo, la burocratización, el corporativismo y sobre todo la desarticulación política entre los agentes que operan el aparato estatal y los sectores sociales

mayoritarios, se muestran como factores resistentes para que las demandas de estos sectores sean incorporadas en la formulación y conducción de las políticas estatales.

El cambio en los sistemas de enseñanza y de la escuela se ubica así en el proyecto más amplio de la reforma y democratización del Estado. La gestión de la educación como política estatal para que sea también una política pública requiere una vez más que la escuela sea el punto de partida de nuestras reflexiones, identificando qué es lo que se necesita ahí para garantizar no solamente el acceso sino también una experiencia de aprendizaje efectivo, con la calidad a que la población aspira y que los cambios sociales y tecnológicos demandan.

Es en este proceso, aún no agotado, que queremos reflexionar sobre la gestión de la escuela en las nuevas propuestas de políticas educativas, en un esfuerzo para establecer un camino de doble sentido entre esta y las instancias de decisión a partir de las cuales el Estado actúa como ordenador de la vida social.

Las nuevas propuestas de políticas educativas establecen como objetivo principal el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. Pero su rasgo distintivo va más lejos: colocan la búsqueda de la calidad como el factor ordenador de su formulación y conducción.

En este sentido, para analizar cómo se ubica en las políticas educativas la gestión de la escuela y de sus planteles, es importante entender y justificar porqué las políticas educativas de los años noventa están o deberán estar centralizadas en la búsqueda de mejor calidad y en la superación de las dificultades para alcanzar esta meta. Para esto se hace necesario rescatar algunos rasgos de las políticas centradas en la cantidad desde los años 60 hasta los 80.

La gestión de la escuela en las políticas educativas centradas en la expansión cuantitativa

Entre los años 60 y 80, el esfuerzo de los sistemas educativos tuvo como motivación básica el principio de la equidad o igualdad de oportunidades de acceso a la educación formal. Esto se

justificaba no solamente por las bajas tasas de escolarización provocadas por falta de lugares, sino también por el supuesto de que el ingreso de la escuela podría garantizar la inserción –o el no rechazo– de los procesos sociales que caracterizaron el crecimiento económico, tal como ocurrió en los países del continente.

Aunque este esfuerzo representó un significativo avance en el sentido de la democratización de las oportunidades de acceso, los análisis y diagnósticos más recientes revelan aspectos que son importantes para considerar a futuro en la formulación de políticas educativas.

Un primer punto indica que los resultados, expresados en la cantidad y calidad de la instrucción recibida en la escuela, están muy lejos de corresponder al esfuerzo y a la inversión destinados a la expansión cuantitativa del acceso. De este modo se concluye que si la cobertura de los sistemas educativos es satisfactoria, "La escolarización no ha derivado en el crecimiento económico que en algún momento se esperó. Se cuestiona si ella entrega habilidades para desempeñarse eficientemente en el medio social, cultural y económico" (Filp *et al.*, 1989).

La expansión descalificada

Hubo algunos países y quizá el mejor ejemplo sea el de Brasil, donde el modelo de crecimiento prescindió de un efectivo mejoramiento del nivel de escolarización de la población. Aunque Brasil logró aumentar significativamente su PIB hacia fines de los años 70 y aunque el acceso a la escuela haya sido ampliado, ese crecimiento hasta hoy no alcanza a cubrir la proporción de los que llegan a completar la escolarización obligatoria que, en este caso, aumentó del 25% al 35% durante los años 80, muy lejos del caso de México, por ejemplo, donde esta proporción llegó al 60% (Ribeiro, 1990).

Se deduce por lo tanto que el enfoque de la equidad ha provocado una expansión de las instalaciones físicas y del número de docentes, pero sin garantizar a las escuelas las condiciones mínimas indispensables para ofrecer una enseñanza eficaz.

Un estudio reciente hecho con datos agregados para el país (Ribeiro, 1990) muestra que el Brasil tiene 93% de su población de 7 a 14 años en el sistema educativo; los niños permanecen en este sistema un promedio de 8.5 años y lo abandonan con no más de 6 años de escolarización. El país gasta 21 alumnos/años para formar un joven con 8 años completos de escolarización obligatoria. El número de niños matriculados en el primer grado de la escuela básica es casi el doble del número de niños de una generación, luego "como cerca de 93% de cada generación entra por año en el primer grado, más de una generación es de repetidores" (Ribeiro, 1990).

La revelación más importante de estos datos señala que sin resolver los problemas de la calidad, el simple aumento en número de escuelas y cupo será un desperdicio de recursos humanos y materiales.

Los límites de este trabajo no permiten un análisis más profundo de los determinantes políticos de esta estrategia meramente cuantitativa, la mayoría de los cuales son menos nobles que la búsqueda de la igualdad. Una rápida mención, entretanto, no podría dejar de incluir:

- El propio modelo de desarrollo que se basó en la mano de obra descalificada y barata, ingresos masivos de capitales externos, abundancia de materias primas y la formación de una pequeña y controlada élite de tecnócratas para dar sustentación al proceso de importación de tecnología.
- La transferencia de los costos de la expansión cuantitativa de los sistemas educativos del gobierno nacional hacia los gobiernos estatales y municipales, coexistiendo con un proceso de concentración tributaria en el ámbito federal.
- La fuente y extremadamente compleja y contradictoria asociación de intereses corporativos dentro del aparato del Estado, que involucró a las empresas prestadoras de servicios de construcciones escolares, a la clase política y su clientela que siempre presiona en el sentido de tener "su" escuela; a la clase media que tuvo acceso a la formación superior privada y que mayoritariamente buscó los cur-

sos de formación de profesores e ingresó en el mercado, presionando por puestos de trabajo en el sistema de enseñanza pública; a los sectores de la enseñanza privada que tuvieron en los futuros profesionales de la escuela pública sus clientes cautivos.

Resulta de todo esto que el país tiene hoy matemáticamente, lugares para toda la población de 7 a 14 años –con excepción de los sectores de pobreza absoluta donde la carencia de escuela no es siquiera la más importante– pero en muchas regiones los lugares y los niños no se encuentran. Hay escuelas ociosas y escuelas sobrecargadas, hay aquellas en que faltan profesores, donde los salones tienen más alumnos de los que deberían y hay escuelas o grados donde hay 15 o 20 alumnos por profesor.

Este cuadro apunta al hecho de que la desigualdad no se manifiesta tanto en la división entre los que tienen y no tienen acceso a la escuela sino que se ha desplazado –por lo menos en el caso de Brasil– hacia dentro del sistema educativo entre los que por su región de morada y nivel socio-económico logran acceso a una escuela privada o a una escuela pública que reúne mejores condiciones técnicas y materiales y los que, viviendo en las zonas rurales o en las periferias de los conglomerados urbanos, tienen acceso a una escuela donde falta de todo, desde profesores a sillas, desde pizarrón a tizas.

Luego, la calidad debe pasar a ser el factor ordenador de las condiciones estratégicas, aun de las que se destinan a los aspectos cuantitativos, toda vez que el aumento de la oferta de lugares debe ser orientado para corregir los desencuentros y distorsiones generados por la expansión no calificada.

Cuando se hace el balance de las políticas educativas de los años 60 a 80 y las marcas profundas que dejaron en nuestros sistemas educativos actuales, hay dos conjuntos de problemas que aunque relacionados merecen analizarse en forma separada. El primero, se refiere a la política de formación de recursos humanos y a la concepción del proceso pedagógico en el nivel de la unidad escolar; el segundo, alude a la organización institucional del sistema y de la escuela.

Los recursos humanos y los planteles escolares

La política de formación de los recursos humanos para la educación, que afecta directamente a los planteles escolares, siguió un modelo de expansión sin planteamiento, donde la cantidad fue también la meta prioritaria.

En el caso brasileño, como ya fue mencionado, hubo un protagonista de extrema importancia en la formación en masa de profesores; la enseñanza privada de nivel medio y especialmente de nivel superior. El Estado delegó –sin ningún control de logros o resultados– la formación de profesores a la enseñanza privada e invirtió en el crecimiento cuantitativo del sistema político de enseñanza básica, de modo que todo y cualquier profesor fue en principio absorbido por este mercado de trabajo.

Además de esto, una concepción fragmentada y distorsionada sobre la función de la escuela y del proceso pedagógico al nivel de la gestión de la escuela o del sistema, generó una gran cantidad de demandas diversificadas de profesionales especialistas en áreas curriculares o en educación y/o en asistencia de alimentación y salud, tales como directivos, administradores superiores, técnicos en educación, orientadores pedagógicos, psicólogos escolares, fonoaudiólogos, nutricionistas, asistentes sociales y otros más.

Esta parece haber sido una de las razones por las cuales, aunque la expansión de la enseñanza básica siguió siendo –desde fines de los años 60 hasta los 80– una meta importante, la oferta de enseñanza superior privada en el período creció proporcionalmente mucho más. Una buena parte de estos profesionales tenía en la escuela o en el sistema educativo, si no la única, la más segura y estable oportunidad de empleo.

La escuela fue lenta pero continuamente transformándose en espacio de trabajo –y disputa de empleo– para aquel conjunto de profesionales no docentes que, ubicados en el nivel central o en la propia escuela, llevaron a ésta su aporte específico y su propia concepción del proceso educativo. Este crecimiento de profesionales no fue acompañado de una búsqueda de integración del trabajo pedagógico, de nuevas formas de organiza-

ción de la enseñanza –contenidos y recursos didácticos instrumentales a la institución– que neutralizara a los profesionales segmentados para responder al desafío de gestionar el proceso de transmisión-apropiación de conocimientos por parte de los niños de los sectores populares. Casi se podría afirmar que cuanto más los niños "carentes" se constituyeron en objeto de estudio o de la práctica de especialistas, tanto más la escuela perdió la visión del conjunto y el poder de decisión.

En el caso brasileño, además, en la medida en que crecía el número de profesionales de apoyo se introdujeron en varias áreas del currículo, cursos cortos para adiestramiento de profesores, o sea, se desvalorizó la formación de los profesionales encargados de la enseñanza "stritu sensu". Esto generó situaciones que llegan al borde del absurdo, como es la que demanda 5 años para formar un psicólogo escolar y 2 ó 3 años para preparar un profesor de ciencias o estudios sociales.

Otro elemento a ser tomado en cuenta fue que la introducción de varias asignaturas específicas en los currículos escolares –educación artística, educación para el trabajo, orientación profesional, educación de salud, educación moral y cívica– ocurrió sin considerar la importancia de las variables tiempo y espacio físico para lograr poner en marcha un currículo diversificado –para no decir fragmentado– en escuelas donde la demanda por lugares excedía su disponibilidad. En buena parte, el desdoblamiento de los turnos diarios de funcionamiento de la escuela y la disminución del tiempo de clases, dieron por resultado la pérdida de contenidos y calidad de la enseñanza y aniquilaron el supuesto enriquecimiento curricular pretendido.

Vale la pena insistir que la diversidad de especializaciones, la fragmentación del currículo y las licenciaturas cortas para formar profesores, fueron de gran interés para las escuelas privadas superiores que recurrieron a incontables estrategias para ofrecer habilitación en estas licenciaturas con costos reducidos, sin necesidad de rendir cuentas a nadie sobre la calidad de la formación de los futuros maestros.

Debe agregarse además que en la medida en que los problemas de repetición en los primeros grados de la escuela básica quedaron sin solución, los grados finales en Brasil –6°, 7°

y 8°– tendieron a disminuir notablemente la cantidad de sus alumnos, generando un gran número de profesores para las diferentes asignaturas enseñadas a una minoría que logra llegar a los grados finales y un número proporcionalmente menor de profesores polivalentes en los grados iniciales, para atender a una gran cantidad de alumnos.

Por fin, es necesario hacer mención a las negociaciones que los gremios laborales hicieron directamente con la administración central. Ello condujo al establecimiento de las jornadas semanales correspondientes a puestos de trabajo que garantizaron estabilidad y efectividad de sus ocupantes en una determinada escuela, sin considerar las reales necesidades de la organización del trabajo escolar. Hay planteles sobredimensionados o subdimensionados y en este último caso –que es frecuente en las escuelas de la periferia urbana– hay carencia o gran rotatividad de profesores.

De todas esas consideraciones puede concluirse que la política de recursos humanos para sustentar el crecimiento cuantitativo ocurrió en un modelo caótico –desde el punto de vista de la gestión de la escuela– pero que, sin embargo, tenía su propia lógica desde el punto de vista político de los intereses en juego.

En realidad, el modelo siguió el patrón de expansión del propio Estado, con sobredimensionamiento de las estructuras de apoyo –técnicas y administrativas–, crecimiento sin control del tamaño de la maquinaria pública y debilitamiento de las unidades prestadoras del servicio educativo. Vale la pena enfatizar que este modelo produce una inequidad en la distribución de los presupuestos.

En la década de los 80, el número de profesores creció proporcionalmente más que las matrículas en la enseñanza obligatoria brasileña (y aquí no se está considerando a los demás especialistas). El país tiene hoy cerca de 23 a 29 alumnos por profesor, pero al mismo tiempo no hay docentes para disciplinas obligatorias tales como geografía y matemáticas. En los mismos años 80, Brasil pagaba casi dos profesores por cada puesto de trabajo docente. Por cierto que los pagaba muy mal. El fenómeno de la licencia o la comisión de los profesores

para pasar a los órganos intermedios o centrales del sistema es generalizado en el país y quizá en latinoamérica como un todo. Esto nos lleva a la discusión de los modelos institucionales.

La organización institucional del sistema y de la escuela

La expansión de los aparatos públicos en el área de la educación ocurrió por multiplicación de las estructuras y por el fortalecimiento de las instancias centrales e intermedias, en contraposición al debilitamiento y creciente falta de autonomía de las escuelas.

La fragmentación del proceso pedagógico, que separó el planeamiento de la ejecución, la introducción de las técnicas de supervisión para controlar los aspectos formales y retirar de la escuela la responsabilidad por el rendimiento de cuentas sobre los aspectos sustantivos, la ausencia de evaluación por logros, todo esto, imprimió un carácter ritual y burocrático a la gestión escolar.

Por su parte, la política centralizada de distribución de los recursos humanos y la estabilidad del empleo entendida como permanencia en una determinada escuela, impidieron que ésta ejerciera la selección de sus propios cuerpos docentes y la autonomía para mantenerlos, despedirlos o por lo menos colocarlos en disponibilidad de la administración central de acuerdo con las necesidades de su propia propuesta pedagógica.

Las decisiones sobre áreas curriculares, régimen de trabajo de los profesores, requisitos exigidos para el ejercicio profesional se tomaron centralizadamente y respondiendo sobre todo a la presión de las instituciones que formaban a los profesionales de la educación o a los intereses de las asociaciones gremiales. El espacio que fue quedando para la decisión al nivel de la escuela fue cada vez menor.

Además, el deterioro de los cursos de formación docente impidió este ejercicio de autonomía por ausencia de capacidad de gestión, de dominio de los contenidos curriculares, de conocimiento sobre procesos de aprendizaje y sus determinaciones en las condiciones de organización de la enseñanza.

La gestión de la escuela en una política educativa ordenada por la calidad

Calificando la calidad

El nuevo enfoque de las políticas educativas tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en diferentes grados del proceso de desarrollo, colocan a la educación en el centro de las preocupaciones de las políticas públicas en razón de dos factores relacionados.

El primero de ellos se refiere al cambio profundo en las demandas de la sociedad a los sistemas de enseñanza motivadas por el avance tecnológico de los años 80 y el impacto de la informatización, la universalidad de la economía, por los nuevos modelos de organización del trabajo y por las formas emergentes de organización social orientadas al mejoramiento de la calidad de vida.

El segundo factor proviene del agotamiento del modelo económico basado en el bajo costo de la mano de obra y en la abundancia de materia prima, agotamiento este que apunta a la necesidad de reorientar las prioridades de inversión en los componentes de infraestructura para destinarlos más hacia la inteligencia, el conocimiento, la creatividad, la capacidad de solución de problemas, la adaptación a los cambios del proceso productivo y, sobretodo, hacia la capacidad de producir, seleccionar e interpretar información.

La importancia de la educación en la pauta de las políticas gubernamentales está siendo entendida no solamente como una exigencia para el ejercicio de la ciudadanía sino también como necesidad estratégica de los países en la promoción del desempeño social y económico de su población, condición indispensable para obtener éxito en el nuevo orden de la competencia internacional.

Estas nuevas demandas educativas refuerzan la defensa de la escuela, hecha desde fines de los años 70, como institución destinada prioritariamente a la transmisión/apropiación del conocimiento sistematizado. Este último adquiere ahora un perfil mucho más nítido y puede ser traducido en el dominio de con-

tenidos y en el desarrollo de habilidades cognoscitivas y de capacidades sociales. Esta sería pues, la calidad necesaria y deseable para ordenar las nuevas políticas educativas (Silva, Davis, Esposito y Mello, 1991).

Calidad de la enseñanza y reorganización institucional

En el caso de la América Latina –debido a la forma centralizada y segmentada como se constituyó el Estado en la mayoría de los países– el éxito de estos nuevos enfoques para las políticas educativas en la década que empezamos en 1991, dependerá del equilibrio que se alcance entre los dos ejes de la organización institucional de los sistemas educativos: la descentralización y la integración.

En el sentido de la descentralización se ubican las acciones y programas destinados a racionalizar la maquinaria burocrática de los sistemas educativos, con el objetivo de hacer llegar de hecho a la escuela los recursos materiales y los aportes técnicos necesarios para una eficiente organización de la enseñanza. El grado y contenido de la autonomía de las unidades escolares debe permitir su interacción más efectiva con el medio social, de modo que la propuesta pedagógica de la escuela y su plan de desarrollo institucional reflejen la diversidad cultural y las demandas y aspiraciones de la población usuaria. Las políticas educativas en este sentido deberían prever estrategias de formación, reclutamiento y selección de recursos humanos muy flexibles y lo menos reglamentadas posibles en los aspectos formales, asociadas a la permanente evaluación de resultados tanto a nivel de formación como del desempeño de los docentes y personal de apoyo.

Los planes de carrera del personal del área de educación establecerían directrices generales mínimas sobre regímenes de trabajo y remuneración, delegando a las escuelas la gestión del tiempo suplementario de trabajo docente y, hasta de complementación de pagos vinculada a evaluaciones de resultados al nivel del sistema y la propia escuela. En un escenario favorable, hasta en el mismo ingreso o salida del personal, la escuela debería tener autonomía a condición de respetar sus derechos

laborales. En este sentido, sería muy deseable que en los países donde se garantiza la estabilidad en el empleo, esta no correspondiera a un puesto fijo en una escuela y sí en el sistema.

Un esfuerzo sistemático para mejorar la calidad técnica de los planteles debería traducirse en programas flexibles, con diseños institucionales diversificados de capacitación en servicio, de producción local o regional de materiales didácticos –combinados si es necesario con materiales producidos para todo el país– para estar a la disposición de los equipos escolares que podrían elegir los programas y formatos institucionales más adecuados a sus necesidades.

En este sentido, las acciones o programas generales de ámbito nacional, serán reservados para temas o áreas curriculares comunes y aún en estos casos, tales programas tendrían su ejecución descentralizada por regiones o municipios.

También al nivel estratégico y en el sentido de la descentralización, sería necesario estimular la participación de la universidad e institutos de investigación en el ofrecimiento de programas locales de perfeccionamiento técnico y, principalmente, en la producción de conocimiento sobre los factores decisivos para el mejoramiento cualitativo de la enseñanza. Sobretodo, la diseminación de este conocimiento al nivel de los equipos escolares, utilizando recursos de tecnología asociados a bibliotecas y centros de difusión ubicados lo más próximo posible a las escuelas, o talleres pedagógicos en los cuales los cuerpos docentes de una región puedan tener fácil acceso y encontrar materiales de enseñanza, recursos didácticos y otros docentes con los cuales cambiar experiencias, con la asistencia de personal calificado.

Asociados a una ágil difusión del conocimiento pedagógico, podrían diseñarse sistemas descentralizados de asistencia pedagógica por áreas curriculares mediante el desplazamiento hacia las escuelas de especialistas calificados que, en muchos casos, se quedan en las instancias centrales de la administración o en los límites de la vida académica universitaria.

El rasgo común a todas esas estrategias radica en la autonomía de la escuela para elegir las que sean más convenientes a su propuesta de trabajo y, por lo tanto, en el carácter no

obligatorio de su adopción por parte de la unidad escolar. Esta debe ser la responsable de su propio plan de trabajo y de la gestión de su plantel desde la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento del contenido, de la selección de los materiales didácticos, de las formas de integración del currículo, en fin, de todos los elementos que constituyen su gestión pedagógica.

En el sentido de la integración, las políticas educativas deberían considerar entre otros aspectos los relativos a:

- Evaluación de resultados y responsabilidad de las escuelas, creando mecanismos de rendimiento de cuentas y de información a la población destinada a instrumentar a esta última para la fiscalización y el control de la calidad de la enseñanza.
- Definición de directrices y requisitos mínimos que garantizen la unidad, ya sea en cuanto al núcleo curricular común, a la formación y capacitación docente, a los niveles mínimos de "salida" del sistema a ser desarrollados por todos los niños.
- Corrección de los desequilibrios regionales por una adecuada redistribución de recursos y aporte técnico.
- Establecimiento de criterios básicos para el uso más racional de los recursos humanos con el objetivo de evitar la ociosidad e incentivar la productividad vinculada a estímulos salariales, buscando un equilibrio entre la autonomía de la escuela y la utilización sin desperdicio de esos recursos humanos y materiales.
- Establecimiento de requisitos cualitativos para materiales didácticos, asociando flexibilidad para la elección con la calidad necesaria.
- Disminución y racionalización del aparato técnico-administrativo centralizado concomitantemente al desarrollo de un sistema de informaciones para subsidiar a la gestión estratégica del sistema educativo.
- Diseño de estrategias para desarrollar la capacidad de gestión al nivel de la escuela y del sistema educativo, que tengan por fin no sólo la mayor tecnificación administrativa sino también la difícil –pero necesaria– preparación

para convivir con los conflictos, actuar en la construcción del consenso, incorporar la diversidad y compartir la responsabilidad de rendir cuentas de los resultados.

Descentralización e integración, un equilibrio difícil. Una tensión permanente

El equilibrio entre descentralización e integración plantea dificultades de diversa naturaleza. La primera y quizá más importante es la de no repetir el error de sobrevalorar los medios –la descentralización y la autonomía– como fines en sí mismos y, en cambio, entenderlos realmente como medios para promover la calidad; es decir, subordinados a este objetivo. La gestión política del proceso es un tema delicado, toda vez que en cada caso hay que buscar instancias de consenso que permitan la participación de la escuela y de la comunidad sin perder de vista los intereses de la mayoría.

Todo proceso de desconcentración del poder de decisión corre el riesgo de generar instancias de reconcentración del mismo poder, aun hasta en el mismo nivel de la escuela. La actuación de los grupos corporativos o minotarios y la manipulación político-partidaria no deben ser subestimadas, porque los intereses minoritarios encuentran también formas de recomposición cuando el "locus" de decisión se desplaza del nivel central a instancias intermedias o al nivel de las unidades que prestan directamente el servicio educativo.

La gestión de los planteles escolares puede por esto ser vulnerable a los arreglos internos e intereses personales de quienes trabajan en la escuela, debilitando de ese modo su propuesta pedagógica y el desarrollo institucional. La participación de la comunidad debe, en este sentido, ser un poder compensatorio en tanto no quede sujeta a mecanismos de manipulación y cooptación. Así, por ejemplo, la organización del tiempo de trabajo deberá responder a las necesidades del plan más general y no a los arreglos individuales. De la misma forma, la distribución de los niños por salones de clase, el número de turnos por grados, debe tener en cuenta el mejor aprovechamiento del equipo

docente disponible y no solamente la necesidad de empleo de los profesores. Las decisiones sobre la duración del período escolar y el uso del espacio físico deberían considerar, la atención al mayor número posible de alumnos –observando los requisitos de calidad–, sin crear en la escuela mecanismos de preservación de privilegios o de selección de estudiantes de mejores condiciones familiares.

Cabe al nivel estratégico central de formulación y conducción de las políticas educativas establecer criterios y crear mecanismos que dificulten la reconcentración del poder de decisión y promover una permanente actualización de informaciones que indiquen si esto está ocurriendo, además de la ya mencionada evaluación de resultados. Sólo así la autonomía de la escuela puede constituir una estrategia de mejoramiento de la calidad. En este sentido se espera una aceptable pero permanente tensión entre los objetivos de la descentralización y la actuación de los organismos centralizados del sistema educativo.

Otra dificultad se refiere a las formas de organización político-institucional adecuadas para lograr el equilibrio entre la descentralización y la integración. El modelo de organización del Estado, las relaciones que históricamente se consolidaron entre instancias de gobierno –nacional, provincial y local– las estrategias de regionalización con políticas pactadas y complementación de funciones, son temas involucrados en la organización institucional. Sin embargo, no hay soluciones uniformes para todos los países; ni siquiera para un mismo país, que presentan una gran extensión territorial y/o grandes diversidades regionales.

Además, la tradición más o menos federativa o unitaria de la dinámica política de los países y la composición político-partidaria de los gobiernos, también son factores que intervienen en la búsqueda de la mejor forma de organización institucional. Lo que se puede establecer como objetivo común es la mayor autonomía de la escuela y su integración más orgánica con su medio social, la mayor agilidad y sobretodo continuidad para que los recursos materiales, técnicos y humanos lleguen a la escuela. El camino institucional debería ofrecer la garantía para que esto ocurra.

Todo lo discutido en esta última parte no tiene todavía respuestas definitivas en los países de América Latina y ni aún en aquellos con sistemas educativos muy consolidados. Parece que en nuestro continente ya tenemos cierta claridad sobre la necesidad y el enorme desafío que representan la eficacia y gobernabilidad de la maquinaria administrativa, la racionalidad del uso de los recursos y el esfuerzo para crear una cultura que valorice la evaluación, la productividad y la capacidad técnica. Una necesidad, porque esta mayor eficacia sería una forma de economizar recursos para invertir en calidad. Un desafío, porque para alcanzarla hay que superar los vicios comunes el funcionamiento del Estado en nuestros países: el "clientelismo" político, el "patrimonialismo", la presión corporativa de los grupos que privatizaron el Estado.

BIBLIOGRAFÍA

Filp, Joana *et al.* Sistema de medición de la calidad de la educación básica: una propuesta. *Estudos de Avaliaçao Educacional*. Sao Paulo (2): 49-89, Jul/Dez. 1990.

Ribeiro, Sergio Costa. *A pedagogía e repetencia*. Mimeo. 1990, 16 páginas.

Silva, Rose N.; Davis, Claúdia; Esposito, Yara; Mello, Guiomar N. *Equidade, qualidade e evaliaçao; o difícil caminho entre utopia e realidade*. Mimeo, 1991, 30 páginas.

Tedesco, Juan Carlos. *Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública*. Mimeo, s.d., 28 páginas.

Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores

*J. Gimeno Sacristán**

La aproximación al tema enunciado en el título de la ponencia se fundamenta en las derivaciones que pueden extraerse de tres campos de estudio:

- La necesidad de entender el desarrollo del currículo en contextos prácticos organizativos, contemplando las dimensiones institucionales de la praxis curricular real que reciben y experimentan los alumnos.
- Las derivaciones procedentes de una forma colegiada de entender el pensamiento y comportamiento de los profesores, sin lo cual no puede explicarse cómo desarrollan su profesionalismo en contextos escolares que no se agotan en expresiones individuales de la profesión.
- La experiencia intelectual y práctica derivada de la evaluación de innovaciones dentro de contextos escolares que ponen de manifiesto la decisiva mediación que introducen los equipos docentes y las estructuras de organización escolar en la adaptación a la práctica de las ideas que dan sentido a los proyectos de innovación.

El tema de la innovación en centros escolares y/o equipos docentes se justifica por doble motivo. Por un lado, la innovación es una necesidad sentida en los sistemas educativos ya existentes que siempre despiertan insatisfacciones sobre su funcionamiento ante la falta de cumplimiento de las promesas que desde la filosofía que la orienta anuncian como propósitos para sus clientes. En este sentido cabe preguntarse por las interacciones que pueden darse entre los equipos docentes y la dinámica de innovación.

Por otra parte, las experiencias de innovación son ocasiones excelentes para entender la propia esencia y funcionamiento del sistema escolar ya configurado, comprender cuál es su

* J. Gimeno Sacristán, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia. España.

dinámica y adquirir conciencia de las variables y aspectos que se entremezclan en él. Y lo que es más importante: la innovación "provocada" exige explicitar el proyecto al que ese sistema ha de servir; es decir, las funciones que ha de cumplir.

Evidentemente, aunque sea ya una tradición de la investigación social declarar la impermeabilidad de los sistemas educativos a los cambios sociales, es obvio que, como ocurre en todas las instituciones sociales, las escuelas cambian, sufren procesos de transformación internos y en sus lazos con la cultura, la sociedad, la economía y la política exteriores. La escuela tiene su historia y de cada una de ellas podría hacerse la propia. Pero esos cambios, digamos "naturales", son más bien lentos y acompañan a los que ocurren en nuestras propias vidas, de suerte que los vemos como procesos cuasinaturales porque los profesores formamos parte de ellos, de los que no siempre es fácil tomar conciencia y distanciamiento. Las experiencias de innovación provocadas, en tanto programas estructurados, se elaboran para implantarlos en todo el sistema o en algunos cuadros afectándolos totalmente o en alguno de sus elementos, lo que supone ensayos controlados en un tiempo reducido en los que se puede contemplar la dinámica evolutiva del sistema escolar institucionalizado de forma privilegiada. Programas de implantación de currículos de perfeccionamiento del profesorado, de establecimiento de alternativas organizativas, etc., cuando se acompañan de la evaluación adecuada, son como una especie de aceleración histórica en una determinada dirección o un tratamiento de choque de los procesos que tienen lugar de forma natural en las escuelas, permitiendo comprender el funcionamiento de éstas. La innovación evaluada no es sólo, pues, un proceso social de alteración, sino un recurso de conocimiento socioinstitucional pedagógico muy importante.

Los estudios de innovación tienen la importancia de plantear explícitamente la dinámica de una institución escolar manejada y estimulada con la intención de que cambie en la dirección marcada por algunas ideas. Frente a la dinámica de un cambio natural, acomodado a las dinámicas social e histórica, la innovación explícitamente planteada es como ver moverse y manifestarse al complejo entramado de aspectos y fenómenos que

componen la escuela en contextos naturales. Se resaltan así los elementos y variables que transcienden lo individual en las instituciones escolares, se rescatan los fenómenos interactivos, la dialéctica entre las partes y elementos que entran a formar parte de la vida de la institución como conjunto.

En esas dinámicas provocadas se cobra conciencia de la importancia de la gestión de los procesos escolares, que no es sino el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros. *Gestionar*, según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, es hacer diligencias conducentes al logro de un negocio o de un deseo cualquiera. Puede tomarse esta acepción del lenguaje común para aproximarse mejor a la importancia de los procesos organizativos pedagógicos propios de las instituciones educativas y a la intencionalidad que los dirige. Una acepción más especializada y parcial concibe a la gestión como el conjunto de servicios que prestan *las personas* dentro de organizaciones dedicadas al empleo, que se diferencia de las actividades no relacionadas con los componentes no humanos de la organización, como locales, finanzas y equipamientos (Husen, 1990, pág. 2844).

No se pretende aquí agotar la experiencia y conocimiento acumulado en estos temas, sin embargo, es necesario destacar algunos aspectos cruciales del mismo para entender y plantear la innovación de los equipos docentes en los centros escolares.

Una limitación y peculiaridad importante que es preciso tomar en consideración como punto de partida es que si todo fenómeno social hay que comprenderlo en un contexto, con la escuela ocurre lo mismo y otro tanto podría decirse de las diferentes prácticas que en ella se expresan y tienen lugar, o de los distintos aspectos y elementos que en ella intervienen precisamente porque se producen en contextos sociohistóricos reales y concretos. No se puede entender el cambio en la educación sin comprender el contexto en el que se ha fraguado la escuela y las funciones sociales que cumple en él. Y resulta evidente que, aunque los sistemas educativos presenten simetrías y paralelismos, cada uno tiene su historia y guarda unas peculiares relaciones con su contexto social. Precisamente, es en la gestión de

la práctica escolar, en la globalidad de todo el sistema (macropolítica) y en el nivel de cada centro escolar (micropolítica), donde se aprecian diferencias idiosincrásicas para cada contexto nacional.

Como los discursos intelectuales sobre lo educativo, la misma investigación se elabora dentro de contextos educativos por personas implicadas de alguna forma en él y para determinados sistemas escolares, por lo que es necesaria cierta precaución al pretender extrapolar cualquier discurso o investigación a contextos distintos. No sólo porque cada sistema educativo tiene prioridades nacionales para su mejora, sino porque en cada uno de ellos se abordan de forma *sui generis* las dimensiones de gestión colectiva. Por lo cual, todo discurso sobre fenómenos educativos hay que entenderlo, igualmente, dentro de un contexto de ideas, metodológicas y prácticas de quien lo elabora y dentro de la realidad educativa desde la que se aborda. Esto, porque es obvio que la investigación más difundida sobre innovación de sistemas escolares o de centros concretos procede básicamente de sistemas escolares desarrollados que cuestionan su anquilosamiento y su "modernización", mientras que los sistemas de países en vías de desarrollo tienen otras prioridades básicas, no ya de cambio, sino concernientes a la provisión de los servicios más elementales a la población y de disponibilidad de las condiciones más básicas para poder decir que existe un establecimiento de educación. Por tanto, lo que aquí se pueda manifestar debe ser traducido a cada situación y tratar de utilizar las ideas y evaluarlas en función de la práctica de cada contexto.

No obstante, sería conveniente meditar en esta perspectiva: la dinámica e historia de los sistemas escolares más desarrollados puede ofrecer experiencia ajena a otros en vías de desarrollo, cuyas prioridades de política educativa no sean las tendientes a mejorar la calidad de la oferta que prestan, sino a cubrir las necesidades elementales de escolarización de la población. Las urgencias prioritarias de la expansión son la provisión de puestos escolares, de profesores, formación de éstos, proveer a los alumnos de medios básicos de aprendizaje, etc. Pero, si los sistemas escolares se desarrollan siguiendo un mo-

delo no discutido de funcionamiento de la institución escolar que puede tener inconvenientes, una vez expandidos será más difícil y costoso cambiarlos. La calidad no depende solamente de medios materiales, recursos financieros y profesores suficientes, sino también de variables cualitativas referidas al funcionamiento interno de las instituciones escolares. O dicho de otro modo, la calidad está también en los procesos y no en los índices cuantitativos que suelen utilizarse para analizar sistemas y calidad de la enseñanza. Cualquier innovación cualitativa introducida en los ciclos de expansión potenciarán la calidad dentro del sistema.

Además, es preciso contemplar otro principio: garantizando el que todos accedan a un puesto escolar, la igualdad de oportunidades que pueda auspiciar está en relación a su capacidad para retener a la población escolar dentro y de lo que allí se imparta, lo que obviamente no sólo depende del sistema escolar como estructura de servicios, sino también de su calidad interna. Esa calidad está muy directamente relacionada con la forma de funcionamiento de la propia institución escolar.

La importancia de las dimensiones colectivas u organizativas de la práctica escolar

La investigación dominante en educación, aparte de la que tiene que ver con las dimensiones antropológicas, sociales o político-económicas, ha tenido un corte más bien individualista. Los fenómenos de enseñanza se han reducido muy frecuentemente a problemas de profesores individuales, a aprendizajes de alumnos, al enfrentamiento de unos y de otros con las exigencias de los currículos. El conjunto profesor-materia-alumno-medios didácticos ha sido como el cuadro de referencia para hablar de enseñanza. Con menos frecuencia se ha destacado la importancia de las dimensiones colectivas, la intersección entre las partes, la dialéctica entre los elementos que anidan dentro del sistema de enseñanza y en cada centro de forma singularizada. Rescatar esas dimensiones es fundamental como medio de entender los procesos pedagógicos, sobre todo al enfrentarnos con

los problemas del cambio educativo y la transformación de la práctica escolar. Se resaltan a continuación algunos de los apartados que justifican la necesidad de un enfoque de este tipo.

Las dimensiones curriculares colectivas

Es algo comúnmente admitido que el currículo escolar real, el que recibe el alumno y el que promueven profesores y centros escolares, no se agota ni en las declaraciones explícitas que hacen públicos los fines y objetivos de la educación –aquello que Jackson (1991) llamaba las expectativas curriculares– ni tampoco en el contenido pretendidamente intelectual que se contiene en la suma de las diferentes asignaturas, materias o áreas de conocimiento que lo forman explícitamente o los programas escolares. Si bien al desbordar la acepción más restringida de currículo accedemos a significaciones más "borrosas", haciendo de los conceptos herramientas menos precisas y manejables en la comunicación, lo cierto es que la práctica en este caso exige ampliar la denominación más limitada del mismo para hacerla útil en la captación de la realidad. Si no lo hacemos así, muchas de las finalidades reales –incluso las declaradas explícitamente– no tienen cabida en el currículo o precisamos de otros conceptos adicionales.

Desde el ámbito de lo que significa social y pedagógicamente la educación obligatoria, aunque este planteamiento no es indiferente tampoco a otros niveles escolares, la suma de aprendizajes circunscritos a la materias del currículo –tal como generalmente se desarrollan en la práctica dominante– no agotan lo que entendemos por ciudadano educado; no colman el significado de lo que es educación. Incluso desde el análisis de lo que cada materia o asignatura escolar puede hacer por esa educación, ocurre que progresivamente se resaltan aspectos formativos que no son casi nunca exclusivos de cada una de ellas. Las competencias tan fácilmente aceptadas como componentes de la educación, como pueden ser la capacidad de expresión, el fomento de la independencia crítica, el saber encontrar autónomamente información, el estímulo a la tolerancia, relacionar el conocimiento académico con la vida social y cotidiana exte-

rior a la escuela etc. son aspectos transcurriculares que no son competencia exclusiva de ningún profesor, sino que deben formar parte de aspectos colectivamente pretendidos y estimulados con la oportuna coordinación metodológica en las diferentes aulas y a través de toda la escolaridad.

La viabilidad del currículo que sirve a la educación del ciudadano en la escolaridad obligatoria exige plantearlo en todas sus dimensiones, no sólo las más directamente relacionadas con los conocimientos adscritos a áreas o asignaturas académicas, lo que lleva a reclamar la importancia del funcionamiento coordinado de la institución escolar, la existencia de un *ethos* pedagógico asumido, facilitado y defendidos por todos.

Desde un análisis de la realidad existente, es igualmente obvio que los efectos reales de la escolaridad en los alumnos, lo que ellos extraen de su estancia en la escuela, no se agota en las materias escolares ni en la suma de las influencias individuales de sus profesores. Los efectos del currículo real tienen mucho que ver con normas de funcionamiento explícitas o tácitas de la institución como un todo. Lo mismo que establecimientos como los hospitales definen con sus prácticas institucionalizadas el concepto de salud o los cuarteles el concepto de disciplina, las organizaciones escolares, más allá de los individuos concretos, definen el sentido de la enseñanza y de la educación institucionalizada en sus prácticas. Los efectos de éstas no se agotan en la enseñanza. La forma concreta en que se regula el tiempo, el espacio, el comportamiento dentro de ellos, el uso de los materiales escolares, el orden, la relación entre los iguales y con los adultos, la relación entre profesores, la distribución del poder, el tiempo de ocio en relación al tiempo de trabajo, el condicionamiento de la vida fuera del centro a partir de las actividades dentro de él, la resolución de los problemas de disciplina, etc. son influencias educativas sutiles derivadas de la forma de funcionamiento colectivo de la comunidad escolar (Apple y King, 1983; Dreeben, 1983; Jackson, 1991, Torres, 1991).

Un cierto esquema taylorista, que lleva progresivamente a la especialización de profesores y a la mejora de la calidad de la enseñanza introduciendo a especialistas diversos en los

centros, encubre el descuido del análisis de "lo colectivo", lo propio de la institución, en los modelos de calidad de la enseñanza y en las políticas para su consecución.

La organización como marco del profesionalismo del docente

No se puede comprender el comportamiento de los docentes, ni favorecer el cambio del mismo sin entender que sus papeles profesionales son respuestas personales, eso sí, a patrones de comportamientos dirigidos no sólo por la cultura, la sociedad y la política educativa externa, sino de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica, establecidas en los centros escolares y diseminadas como una especie de "estilo profesional" por diversos niveles del sistema escolar, creando lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica. Los estudios sobre la génesis del profesionalismo en cada docente hablan siempre de la importancia de la socialización profesional en el marco escolar.

Históricamente, el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes "imágenes" para pensar en los profesores: desde una concepción espiritualista e idealista que centra su valor en la acumulación de virtudes y cualidades ideales que nadie posee, hasta la visión tecnicista y conductual de reducir su profesionalismo a un cúmulo de destrezas, pasando por la idea más reciente de ser un agente que toma decisiones racionales en la práctica guiado por un cierto procesamiento de información, o por la imagen de un artista artesano que tiene que redescubrir su técnica para moldear cada situación irrepetible. En menor medida se ha explicado su profesionalismo en relación con las coordenadas del puesto de trabajo real que desempeña en las instituciones escolares, cuando esas condiciones laborales –fruto de un estatus cultural y socioeconómico– marcan la práctica cotidiana de su hacer pedagógico. Las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales afectan el grado y la forma en que los profesores se implican activamente en sus clases. En

otras palabras, esas circunstancias y los trabajos/aprendizajes en las aulas están inextricablemente relacionados (Reyes, 1990, pág. 26).

Los profesores no son técnicos que derivan directamente sus acciones concretas partiendo de conocimientos preexistentes de carácter científico o de su propia iniciativa. La práctica educativa es anterior al conocimiento sobre lo educativo y se determina por otros factores y mecanismos.

La enseñanza es una práctica que supone componentes o dimensiones diversas:

- Reglas colectivas de comportamiento común a todos los profesores que las comparten como normas de cultura profesional y que, no siendo determinantes ni ajenas a las acciones individuales, forman tradiciones colectivas que afectan a todos ellos, a un determinado nivel de enseñanza, a los docentes de una cierta especialidad, etc. En este sentido, el cambio pedagógico es un cambio de una cultura colectiva. Esas reglas colectivas se plasman en la forma de desarrollar el trabajo individual y colegiado en los centros.
- Normas de comunicación profesional de los profesores entre sí, que dependen de la organización interna del trabajo en los centros, de la organización política del sistema escolar, de la formación del profesorado, del sistema de control e inspección, etc. Cambiar la práctica implica, en este sentido, alterar los parámetros organizativos y de control a que está sujeto el profesorado.
- Reglas de comunicación y control interpersonal con los alumnos a su cargo, diferenciadas según sexo, grupo social, etc., que dependen de la idiosincracia personal de los profesores y directivos, de la cultura externa que asigna un cierto valor y estatus al niño/a y adolecente en desarrollo; o directamente relacionadas con las funciones de guardería y control para la socialización que tiene la institución escolar. El cambio educativo implica una alteración del clima psicosocial y de las formas de ejercer el poder y el control.
- Normas implícitas y explícitas de relacionarse con la co-

munidad exterior, con los padres, con agentes y estímulos culturales de la comunidad, desarrollando un proyecto educativo aislado de la cultura exterior o proyectándose como entidad cultural en dicha cultura. Las reformas educativas pueden suponer formas distintas de relacionar el centro, los profesores y los alumnos con la comunidad y cultura exteriores, estimular la participación y democratización para canalizar esas relaciones en las dos direcciones: proyección del centro en el exterior y evitar el aislacionismo de la cultura escolar respecto de la externa.

- Conjunto de valores que de forma expresa o tácitamente orientan las prácticas y que condicionan las expectativas que se tienen sobre los alumnos, los profesores y la función de las escuelas. Valores que no suelen ser coherentes entre sí, ni coincidir en todos los sectores sociales o grupos que participan del hecho educativo. Esos valores ponderan de forma singular los fines prioritarios que debe cumplir la escuela: orden, disciplina, cultivo del intelecto, formación del carácter, preparación profesional, etc. Los cambios educativos pueden suponer y requerir cambios en la jerarquía de esos valores, primar los de un grupo sobre los de otros, etc.
- Una selección del conocimiento, con la adopción de una determinada orientación epistemológica sobre el mismo, opciones sobre las formas de organizarlo y presentarlo, partiendo de decisiones acerca de su utilidad en la educación en la sociedad o en la economía, así como una distribución del mismo para diferentes tipos de alumnos (según su edad, género, condición social, etc.). Cambiar la educación en este sentido implica alterar el currículo establecido en cuanto a contenidos, destinatarios, forma de organizarlo, reorientaciones en la formación y actualización del profesorado, cambios en los medios que elaboran el currículo, disponibilidad de recursos materiales, condiciones apropiadas de enseñanza, etc.
- Todo esto se expresa a través de prácticas pedagógicas concretas en el aula, en los centros y en la prolongación de trabajos relacionados con tareas académicas que cada

vez más tiene la institución escolar en tiempos y espacios de profesores y alumnos fuera de la misma. Prácticas que son de diversa índole: didácticas, de asesoramiento, evaluadoras, organizativas y de gestión. El cambio y la innovación de esas prácticas no consiste en una mera sustitución de unas por otras, en buscar alternativas técnicas para plasmar en la práctica un currículo determinado y cultivar unos valores, sino que suelen ser adaptaciones derivadas de exigencias procedentes de los aspectos anteriormente señalados e implican toda una estructura del profesionalismo docente (Gimeno, 1988, pág. 240 y ss.).

- Conocimientos muy diversos –científicos y/o de "sentido común"– respecto de lo que es la educación, los procesos de aprendizaje, el comportamiento de las personas, el papel del profesor, el funcionamiento de las instituciones, la sociedad, la utilidad del conocimiento, etc. Las innovaciones en este sentido se producen en los cambios y sustituciones de conocimiento considerado legítimo para fundamentar opciones tomadas y prácticas realizadas; o bien se deben a alteraciones en las formas como se entiende la utilidad del conocimiento para la práctica, lo que a su vez altera al conocimiento legitimador. El desarrollo de la investigación y del pensamiento sobre la educación y los elementos que intervienen en ella, la preponderancia de unos grupos intelectuales y académicos sobre otros, el hacer primar por parte del poder aquel conocimiento que mejor legitima su práctica y que menos la cuestiona son, entre otros, factores que explican la dinámica en este capítulo.
- La práctica educativa para profesores, centros escolares y sistema educativo en general dispone de unas reglas implícitas o explícitas sobre cómo cambiarla, hasta dónde se permite el cambio y a quién corresponde iniciarlo, desarrollarlo y evaluarlo. Esas reglas ponen márgenes de actuación más o menos flexibles, distintos según los aspectos de la práctica a los que se refiera: estructura del sistema, currículo, técnicas pedagógicas, prácticas de evaluación, distribución de funciones entre profesores,

relaciones con la comunidad, etc. La innovación supone reestructurar el poder de decisión en el sistema educativo, estableciendo reglas de juego distintas a las existentes, regulando los espacios de autonomía para cada ámbito y agentes participantes, etc.

Todo esto se configura de forma singular para cada sistema educativo, en cada centro escolar y para cada aula. Su comprensión exige dos premisas metodológicas básicas: considerar el contexto sociohistórico de cada realidad y adoptar una perspectiva ecológica y dialéctica que entienda que el comportamiento de cualquier elemento de la misma reclama comprender la interacción que se establece entre los aspectos que se entremezclan en la práctica. El cambio educativo adquiere así multitud de perspectivas, se refiere a aspectos y agentes muy diversos y ofrece distintas posibilidades para cada uno de éstos, obligando a distinguir estrategias para abordarlos. Y, en todo caso, nos obliga a poner énfasis sobre aspectos "no evidentes" que gravitan sobre el profesionalismo del docente.

La especificidad del comportamiento profesional está en función de variables idiosincrásicas de los individuos que se expresan en ellas, depende menos de determinaciones u orientaciones de los conocimientos sobre los fenómenos educativos y se explica mucho más por la absorción de toda una cultura regulada por las instituciones escolares y por las determinaciones impuestas por la política educativa y curricular. La profesión misma se ha configurado a medida que ha ido gestándose la organización burocrática de los sistemas escolares y, por lo mismo, es lógico que su misma esencia refleje las condiciones del medio en el que se modela. La imagen idealista de que el profesor es un "vocacional" ha sido una trampa que ha dado lugar a preocuparse poco por las condiciones de su trabajo, a no entender su hacer práctico dentro de una estructura organizativa, a no plantearlo como un trabajo sino como una profesión de servicio (Rosenholtz, 1989). La perspectiva técnica de que el profesionalismo se deriva del conocimiento sobre la enseñanza es falsa o, en el mejor de los casos, muy insuficiente.

La profesión no es inteligible al margen de las condiciones del puesto de trabajo en el que se concretan las destrezas

profesionales, los márgenes de autonomía, etc. No se trabaja en el vacío, desde las finalidades educativas formuladas o desde el conocimiento científico, sino dentro de organizaciones que regulan el trabajo, lo mismo que ocurre con cualquier otra actividad laboral. La práctica escolar, no lo olvidemos, es anterior al pensamiento pedagógico e incluso a la profesión docente. Lortie (1975) considera que esas realidades definen mucho más las percepciones y conductas de los profesores que su sentido de lo que debe ser una actuación concreta. El individualismo como patrón de comportamiento profesional es la otra cara de la respuesta acomodaticia por lo general de los profesores a las demandas de la institucionalización, porque se tienen que justificar más ante ellas que ante sus clientes, lo que requeriría un proyecto de actuación elaborado para ellos.

Se ha hablado de ese individualismo (Lortie, 1975) como característica del comportamiento profesional de los profesores, en el sentido de que plantean su práctica aislados unos de otros y no formalizan ni suelen comunicar su experiencia a otros compañeros, teniendo el aula como espacio dominante de su actuación, al que circunscriben su técnica pedagógica. Lo cierto es que esas son manifestaciones de una forma histórica de funcionar en la que se han socializado, es fruto de una regulación de su forma de trabajar poco favorable a la elaboración colectiva de un proyecto de trabajo de desarrollar en común, aunque hubiera de estar regulado por las normas inherentes a la institución. Los espacios de decisión común entre profesores no forman parte de la historia de los sistemas educativos centralizados y controlados.

Entre las demandas externas a los centros y las que genera la cultura propia de la institución se origina una particular dialéctica en la que cobra significado concreto la estructura del puesto de trabajo individual de los docentes (Bates, 1988, pág. 27). Centrarse en esa dialéctica supone evitar la ingenua creencia en la autonomía y "creatividad" profesional de los docentes, así como establecer de alguna forma el principio de su relativa irresponsabilidad en la práctica desarrollada.

La tecnificación progresiva de los currículos su "empaquetado" previo en los materiales de uso más corriente como

son los libros de texto, la regulación progresiva del currículo por parte de las administraciones educativas en sistemas centralizados de gestión, son características de la desprofesionalización estructural de los docentes. Su bajo nivel de formación cultural y pedagógica, así como los mecanismos de control son formas de mantenerla.

Estos mecanismos que afectan a la profesión docente son muy importantes de considerar para contraponerlos a los enfoques que ven en el profesor un profesional idílico, carismático, cuya bondad depende del grado de formación que tenga, la correcta selección que se haya hecho del mismo, sin acudir a la estructura de su puesto de trabajo como fuente del contenido práctico. El profesor, más que seleccionar condiciones de trabajo, media en las que le vienen dadas; lo que ocurre es que el margen de su capacidad de influencia es flexible y definible al mismo tiempo, pues en ningún caso –salvo en situaciones extremas– se las ve con contextos cerrados del todo. Las destrezas profesionales son respuestas originales, pero de algún modo suponen un determinado acomodo con la situación en la que se ejercen. Resulta teórica y prácticamente difícil concebir esas destrezas al margen de los escenarios donde se ejecutan y remodelan constantemente. El papel que se le asigna al profesor, como afirma Arfwedson (1979, pág. 98), es el de ser quizá más efectivo dentro de un marco que solamente puede cambiar marginalmente.

La retórica de ciertos discursos progresistas que detectan resistencias en los profesores al cambio, que postula papeles activos para los maestros, no deben olvidar de velar y pedir el cambio en las condiciones profesionales e ideológicas en las que se mueve el papel de los docentes (Mattingly, 1990, pág. 49).

La práctica burocráticamente controlada genera un sistema de dependencia de los profesionales respecto de las directrices exteriores, de suerte que los problemas que perciben y tienen que resolver los docentes son problemas de ajuste/conflicto con esas condiciones establecidas (legales, curriculares, organizativas, etc.); en mucha menor medida son problemas que ellos, como profesionales, configuren como tales y tengan que encontrarles respuesta. La "creación" y la "originalidad" se cir-

cunscriben muchas veces a la capacidad de dar respuestas al conflicto, se expresan en la "resistencia", más que ser una creación de situaciones *ex novo*.

Este es el argumento para reclamar un espacio de autonomía responsable y favorecer las condiciones de formación y de ejercicio profesional que la hagan posible. Y es también el argumento para enfocar el cambio educativo no sólo como un problema de "conversiones" individuales, sino de transformaciones sociales de las condiciones de trabajo, empezando por las definidas en los equipos docentes y en los centros. La innovación de la práctica no puede enfocarse fundamentalmente como un problema de cambio de técnicas por parte de los profesores en la medida en que sus experiencias metodológicas no se derivan como aplicaciones instrumentales de conocimientos científicos previos. Tampoco puede comprenderse ni postularse como un problema de conversiones personales/profesionales. Las prácticas educativas se expresan en contextos y sufren las determinaciones de los mismos. Por lo tanto, cambiarlas exige actuaciones en esos contextos y no sólo en las personas.

Es obvio que la forma colectiva de organizar la práctica en los centros escolares es un contexto estratégicamente decisivo para plantear cambios en ella. De hecho, después de los intentos de reformas curriculares de los años 60 y 70, apreciadas las dificultades para implantar nuevas formas de hacer educación en las aulas, parece que son los centros las unidades de innovación por las que es preciso acometer las reformas. Stenhouse (1948, pág. 222) enfatizaba la idea de que: "la escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículo". Bien entendido que, para él el currículo es algo más que la formulación de contenidos, pues apoya el significado del concepto sobre todo en los procesos educativos a que éste puede dar lugar. Y eso trastoca procesos de interacción en el aula, la propia identidad profesional, el control de los alumnos, las relaciones entre profesores, la comunicación con la comunidad, el uso de materiales, etc. Es decir, el cambio no se deduce ni supone sólo la suma de las transformaciones individuales.

Rescatar la dimensión política global de la práctica

Analizar los aspectos interactivos en los centros escolares supone entrar en el terreno de las relaciones entre los marcos exteriores a la escuela y aquellos aspectos más inmediatos que determinan lo que llamamos práctica escolar. Frecuentemente, el pensamiento educativo –producido en ámbitos parcializados de especialistas– separa en sus análisis de la práctica los marcos de referencia exteriores de los interiores, aisla los fenómenos y produce modelos de explicación donde la dialéctica entre diferentes tipos de determinantes queda soslayada. Los modelos individualistas y "psicologicistas" dominantes han distraído la atención respecto a la incidencia en la práctica pedagógica cotidiana de variables de tipo social, político y organizativo. La dimensión colectiva en general del hecho educativo tiende a perder importancia, o en todo caso se considera en los análisis del sistema educativo globalmente, pero menos en los microespacios sociales que son las aulas y los centros.

Por otro lado, aquellas dimensiones colectivas de la institución, la gestión de los centros escolares, su organización, suelen ser analizados y también conducidos desde modelos emigrados de otros ámbitos de actividad. Las interpretaciones analógicas o metafóricas son muy frecuentes en educación, trasladando a la comprensión de los fenómenos pedagógicos las significaciones del campo del que procede la imagen o metáfora. Proporcionan recursos fáciles para explicar con referencias de otros campos realidades que no disponen de teorías articuladas, más si se tiene en cuenta la diferencia de prestigio social entre los estudios sobre educación y otros campos de pensamiento y de actividad. Este mecanismo introduce sus trampas en el lenguaje y en los conceptos, pues, al ser interpretables los fines y las realidades de la educación, las explicaciones metafóricas –seductoramente reduccionistas y simplificadoras– imponen una versión dominante parcial de la realidad (Taylor *et al.*, 1984).

No es extraño analizar la eficacia o la gestión de los centros escolares o la de los profesores, por ejemplo, en los términos como se hace con una empresa que produce objetos mate-

riales. Si la productividad de un trabajador manual se puede medir en términos de los *outputs* de su trabajo, análogamente se busca para los profesores los éxitos del suyo: egresados, niveles de rendimiento; al tiempo se descuidarán otras variables como superación de déficits sociofamiliares, etc. Centrado "lo pedagógico" en los fenómenos interactivos de enseñanza-aprendizaje dominantemente, lo global, los aspectos colectivos de la práctica escolar quedan a merced de la interpretación que puedan hacer metáforas foráneas elaboradas en otros ámbitos. División epistemológica que coincide con otra en las competencias: los asuntos propios de los profesores son los didácticos, la organización del conjunto suele quedar para las burocracias y para las decisiones políticas. Los espacios organizativos de los centros escolares son el terreno intermedio donde se aprecian y plantean conflicto las determinaciones externas de la pérdida y el ámbito de actividad individual de los docentes. En sistemas centralizados y burocratizados gana la determinación externa, en los sistemas con algún grado de descentralización es la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y otras fuerzas sociales) los que son llamados a configurar ese espacio colectivo.

Precisamente, una de las exigencias urgentes de la crítica e investigación pedagógica consiste en hacer valer un modelo de "eficacia" y "rentabilidad" pedagógicas que contemple la validez global de un proyecto educativo y de la experiencia escolar. Esto es muy importante en este momento en el que la crisis económica, el recorte de gastos sociales y las tendencias neoliberales para acortar los servicios públicos por parte de los gobiernos reduce y traduce el concepto de rentabilidad educativa a un espectro muy limitado de efectos educativos. Frente a la eficacia centrada en los resultados o productos del sistema, sin desconsiderar la importancia de los mismos, es preciso ampliar el espectro de criterios de eficacia para que tengan en cuenta la calidad de los procesos. En primer lugar, porque se acepta cada vez más la evidencia de que la calidad educativa de los productos depende de los procesos internos de las instituciones. En segundo lugar, porque ello debe conducir a introducir otros criterios de calidad.

Todo ello obliga a confeccionar un modelo provisorio sometido a revisión sobre qué es lo que caracteriza una gestión u organización pedagógica aceptable. Es conveniente que desde la educación –lo que no significa que sean sólo los docentes los que lo hagan– se configure un modelo de institución que dé respuesta a las exigencias deducidas de las finalidades de la educación. Evidentemente, eso no se puede hacer sin considerar el proyecto global al que debe servir la institución escolar, las dimensiones políticas de la práctica, las interacciones entre lo que se ofrece dentro y lo que ocurre fuera, ni es posible plantearlo solamente desde criterios técnicos sino también éticos, puesto que siempre se trata de opciones con un significado moral.

Otro gran capítulo de reciente interés donde se aprecia la importancia del teatro general de operaciones que es el sistema escolar y cada centro en su interacción con el profesionalismo individual del profesor, es el tema de la autonomía de los docentes. En realidad es una manifestación más de una imagen con una cierta constancia en la historia del pensamiento educativo que se ha manifestado en modelos prácticos muy diversos. Cuban (1988) ha destacado la coexistencia, con alternancias según el momento, de dos imágenes dominantes sobre la enseñanza que implican derivaciones en la concepción de los papeles de los profesores en la práctica: la enseñanza como una actividad determinada burocráticamente y sometida a regulaciones técnicas desde fuera de la misma, frente a la imagen de la enseñanza como artesanía o arte que exige respuestas individuales para cada caso, tratamiento singular de cada alumno, ejercicio de deliberación por parte de los profesores para responder a situaciones únicas e irrepetibles.

La pretensión y reivindicación de la autonomía profesional se dirige a rescatar un espacio de decisión individual y colegiada que permita la expansión del artesano, artista o reflexivo crítico para establecer un clima de desarrollo profesional que permita, a su vez, una mejor acomodación del proyecto educativo a las necesidades de sus consumidores. Si somos coherentes, no podemos dejar de reclamar para los profesores las mismas condiciones para el ejercicio de su trabajo y para su desarrollo profesional que las que pedimos que ellos fomenten en

sus alumnos. Mal puede fomentar un profesor el desarrollo de ciudadanos conscientes, críticos e independientes si él no lo es cuando, ejerciendo su trabajo, debe contribuir a esas finalidades. Es una reivindicación política con una justificación profesional y la reivindicación de un marco descentralizado de gestión que la haga posible y permita tomar en consideración las peculiaridades de la comunidad que rodea a los establecimientos escolares. El profesor –como cualquier otro profesional– se desarrolla en función de las situaciones, conflictos, dilemas, alternativas, etc. con las que se enfrenta en su práctica. Los problemas colectivos de los centros escolares, el proyecto educativo global de los mismos, su ubicación en un contexto cultural determinado sólo producen conciencia, reflexión y mecanismos para abordarlos cuando se tienen como tareas propias de los profesores. Como ya dijimos, el profesor individualista es la respuesta a un sistema dirigido desde arriba que ordena o da todo solucionado. Precisamente en los momentos en que los sistemas escolares se han convertido en inmensas organizaciones burocratizadas, la segunda de las imágenes señaladas aparece como una reivindicación liberadora.

Lo que no significa que los profesores sientan la autonomía profesional como una necesidad; es más bien la conciencia de las minorías de vanguardia o de colectivos más sensibilizados profesional y políticamente. Incluso el sometimiento a la burocracia que da todo decidido o a los textos que traen el currículo "empaquetado" puede proporcionar situaciones muy cómodas, más con profesores de bajo nivel de formación y débil estatus socioprofesional y económico, que producen también pocas reivindicaciones y son una fuerza política mejor controlada.

La actualidad del tema cobra una especial significación. Cuando los sistemas educativos son objeto de políticas racionalizadoras con establecimiento de controles centralizados que suponen pérdida de autonomía profesional y pueden generar la reivindicación de la autonomía. Por el desencadenamiento de reformas administrativas descentralizadoras que distribuyen el poder y tratan de acomodar mejor la educación a peculiaridades regionales, culturales y lingüísticas. O bien, como reivindi-

cación pareja a la democratización de la sociedad y de sus instituciones con una mejor vertebración de la sociedad civil haciendo valer el papel de protagonistas que en cada faceta de la actividad tienen los actores sociales y, concretamente, los profesores.

El debate de la autonomía es más fruto de la reacción de profesores e intelectuales cuando los sistemas descentralizados caminan hacia mayores cotas de control centralizado y búsqueda de rendimientos impuestos desde fuera. La investigación educativa sobre la figura y papeles de los profesores ha quedado afectada por este debate. Imágenes como el profesor que toma decisiones, investigador en su aula, alguien que resuelve problemas, que opta ante dilemas, intelectual crítico, etc. adquieren dimensión práctica real cuando existen espacios autónomos para ejercer esas competencias; son metáforas liberadas ante prácticas controladas desde fuera de la misma.

España es un caso de transición del centralismo a la descentralización administrativa que, además de reconocer la libertad de cátedra de los profesores, ha regulado la autonomía pedagógica de éstos en el espacio de los centros escolares para la gestión financiera, el desarrollo del currículo y la gestión democrática: elección de cargos dentro de los centros, elaboración de los proyectos educativos, dirimir los conflictos y participación de padres y alumnos en los órganos colegiados de decisión. Plantéandose potencialmente un nuevo marco sociopolítico para los profesores que en la flexibilidad ven reconocidos espacios de gestión autónoma, al tiempo que con la participación democrática observan controlada su capacidad de gestión individual. Anteriormente, una burocracia que intervenía en sumo grado pero bastante ineficazmente, les podía eximir de ese control. No obstante, potencialmente, porque en la realidad el marco legal requiere un rodaje y la capacitación para que todo ello funcione.

El discurso de la autonomía tiene una traducción para polemizar sobre el profesionalismo docente y un enfoque didáctico (modelos de enseñanza, acomodación de contenidos, elección de materiales, no someterse a las regulaciones técnicas del currículo –precisión de *qué* y del *cómo* de la enseñanza–, realizar

la evaluación de sus alumnos, organizar espacios y tiempos en los centros, capacidad para poder elegir materiales, etc.) y una versión que puede ser referida a los centros con un significado muy distinto, que presenta modalidades muy diversas: capacidad para elegir a sus alumnos y profesores, para configurar su oferta educativa aunque queden sometidos a unas prescripciones curriculares de carácter nacional, imprimir un estilo pedagógico singular, adaptarse a las peculiaridades culturales, lingüísticas, etc. del medio social inmediato, propagar unas determinadas creencias religiosas, políticas, etc. Centros autónomos respecto de la administración pueden ser muy poco propiciadores de la utonomía de puertas para adentro: de los alumnos, profesores y padres. El discurso liberal y neoconservador reclamando menos peso de los Estados en la educación y más autonomía para la iniciativa privada y los centros escolares que ella pueda crear, no tiene nada que ver con la autonomía profesional, la acomodación a las comunidades culturales o la democratización real del sistema educativo. Conviene no confundir realidades, más con el efecto simplificador y encubridor que tienen las metáforas con nombres atractivos como esta de la autonomía.

El debate de qué significa autonomía profesional y espacios de cogestión, cuando la educación debe ser un proyecto cultural, instrumento de liberación y de igualdad social, compartido por toda la comunidad educativa (padres, profesores, alumnos y representantes democráticos de la sociedad), diseñado, desarrollado y controlado democráticamente, está por articularse. Y es preciso hacerlo sobre todo en los sistemas públicos de enseñanza que, debiendo garantizar el servicio público que es la educación a los ciudadanos, debe tener la flexibilidad de crear márgenes de decisión autónoma, capacidad de acomodo a las diferencias que no supongan discriminaciones, brindar espacios de desarrollo profesional a los docentes y permitir la dinamización de comunidades organizadas dentro de las instituciones. Proyecto político que admite graduaciones infinitas de implantación y que tiene que apoyarse en unas condiciones mínimas.

La autonomía de centros y profesores en el sistema pú-

blico de enseñanza tiene que llevar emparejado el establecimiento de sistemas de responsabilidades, planteamiento de unas normas de ética profesional y control democrático del espacio gestionado y una evaluación sobre los efectos de las tácticas que se adopten autónomamente en ellos. El paso de una institución controlada a otra más autónoma, sin capacitación del profesorado ni de la comunidad que lo rodea, puede suponer pérdida de calidad. No es una ley que los sistemas descentralizados sean necesariamente de peor calidad a la hora de garantizar objetivos mínimos. No es extraño que estos temas no tengan actualidad en sistemas menos desarrollados, preocupados sustancialmente por cubrir las necesidades básicas de escolarización y menos por su transformación interna.

Modelos de innovación más modestos y más baratos

Desde luego, la innovación de la práctica educativa o tiene lugar en los centros y en las aulas o no tiene relevancia. Es la condición para que el currículo real que perciben y reciben los alumnos cambie verdaderamente. Los centros se aprecian como las unidades estratégicas de innovación porque es ahí donde se configuran los medios ecológicos singulares que determinan la experiencia de profesores y alumnos, la singularidad de la experiencia cultural, un clima de relaciones humanas y de poder, propios en alguna medida de cada comunidad educativa.

Como ya se ha dicho, la calidad concreta de la experiencia educativa para el alumno es el aspecto fundamental para entender la calidad de la educación y su poder de intervención en la compensación de desigualdades sociales, una vez que todos tienen acceso a la misma. Progresivamente, distintos informes sobre la calidad de los sistemas escolares han ido insistiendo sobre la importancia de la "experiencia concreta en los centros" a la hora de determinar porqué uno es mejor que otro, incluso aunque cuenten ambos con las mismas posibilidades materiales: profesores, espacios, relación alumnos/profesor, recursos materiales, servicios a disposición del alumno, etc. (Ramsay y Clark, 1990). La búsqueda de un modelo de centro educativo eficaz, considerando como eficacia el progreso hacia una

serie de condiciones y valores de funcionamiento que más adelante resumiremos, pasa por penetrar en la calidad de los procesos que en su interior se desarrollan; todo lo demás son condiciones seguramente necesarias pero no suficientes para mejorar la enseñanza.

El cambio basado en las escuelas parte metodológicamente de las premisas siguientes. La realización de una inspección sistemática (descripción y análisis) por parte de una escuela, un subsistema o un individuo (profesor o colectivo) del funcionamiento de la misma; esto no significa que la realicen inspectores externos. Su meta a corto plazo es la obtención de información válida sobre el centro, funciones, sus propósitos o sobre los resultados que obtiene. Ese análisis lleva a una acción sobre aspectos de la organizacion o del currículo. La actividad grupal de mejora implica a los participantes en un proceso colegiado. Ese proceso se toma como propio y no impuesto desde fuera. Su meta es progresar hacia un objetivo ideal de una escuela que resuelve problemas o que es relativamente autónoma (Hopkins, 1985 y 1988).

En los países más desarrollados, el cambio en la educación para mejorar la calidad del servicio ofrecido pone cada vez menos énfasis en las grandes reformas, afectando a todo el sistema escolar y se centra progresivamente en la transformación de los establecimientos escolares. Sin que ello signifique el menosprecio de la importancia y necesidad de abordar cambios que afecten a la estructura y funcionamiento de todo el sistema, como pueden ser reformas en la formación del profesorado, establecimiento de un sistema de promoción del mismo, supresión de trabas para la igualdad de oportunidades, movimientos descentralizadores, democratización de la gestión, mayor participación de la comunidad, etc.

Varias razones apoyan esa opción de elegir los centros como realidades a innovar. En primer lugar, la extensión del sistema escolar y el progresivo incremento de los gastos dedicados por los Estados a la educación no se han traducido en mejoras sensibles en la corrección de las desigualdades sociales y de la calidad de la educación de la población que cabría esperar imputables al sistema escolar. En la sociedad española,

por ejemplo, se aprecia la coexistencia del desarrollo económico y la extensión de la escolarización de la población con la persistencia de un alto nivel de analfabetismo funcional y cierto empobrecimiento cultural de las masas relacionado con los hábitos de consumo de bienes culturales. Naturalmente hace falta más educación, pero de otro tipo.

En segundo lugar, el camino emprendido durante los años 60 y 70 en muchos países para mejorar la enseñanza a gran escala a través de las reformas curriculares, ofreciendo plasmaciones de los currículos en proyectos que incrementaran la calidad del conocimiento y la de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, han tenido un éxito modesto –cuando no insatisfactorio– a la hora de concretarse en cambios reales en las prácticas de aula. Fracaso explicado en buena medida por no contar con la formación necesaria de los profesores que esos proyectos demandaban y, en parte, por no disponer y partir de un modelo de explicación de la práctica existente determinada, como hemos explicado, por factores no sólo abordables desde la política y práctica de innovación del currículo. Los cambios curriculares para hacerse efectivos necesitan plantearse simultáneamente con políticas de desarrollo profesional de los docentes y cambios en el funcionamiento de los centros para proveer condiciones y dar paso a otra forma de plasmar el profesionalismo en el puesto de trabajo real.

Las reformas educativas, si se quedan en sustitución de contenidos o en una mera propuesta de alterar los métodos pedagógicos, cambian poco las coordenadas básicas por las que funciona el sistema educativo. Para cambiar en sentido amplio y en profundidad la cultura hay que incidir en el funcionamiento interno de las instituciones, en el reparto del poder interno en los centros, mejorar la estructura del puesto de trabajo de los docentes y distribuir el control de la educación (Elmore, 1990). Sin estos cambios, la simple reforma curricular se queda en el plano académico, sin alterar la cultura escolar institucionalizada; se vierten nuevos contenidos en viejos odres. Una alternativa de desarrollo curricular más modesta en cuanto a su extensión, pero más profunda en los aspectos que abarca, lleva a estimular una política de innovación del currículo basado en las

escuelas procurando la alteración de su funcionamiento y de las condiciones en las que la cultura y el conocimiento académico se hacen realidad.

En tercer lugar, se ha producido un cambio en la comprensión de los procesos de transformación en educación, concibiéndolos como solución de problemas abordables con estrategias de investigación en la acción dentro de situaciones concretas, aplicables a casos de alguna forma únicos e irrepetibles. Esta alternativa surge de la misma evaluación de esas experiencias de cambio masivo, así como de la evolución en las formas de comprender la dinámica evolutiva de las realidades escolares, y de nuevas políticas que preconizan dar a los actores de la enseñanza un papel más activo que el de consumidores de propuestas externas de cambio. Los grandes proyectos se adaptan mal a la especificidad de situaciones culturales y escolares particulares porque son concebidos desde fuera de las necesidades concretas de la práctica.

Aunque estratégicamente el proceso de cambio haya que pensarlo globalmente y para todo el sistema, desde el punto de vista táctico habrá que realizarlo puntualmente. El enfoque ecológico no significa que mientras no cambie todo lo que afecta a la práctica la innovación no ocurre de hecho, sino que los cambios estimulados desde fuera tienen que tener un orden y una coherencia previamente pensada, con medidas que incidan en diferentes aspectos si bien su logro ocurrirá progresivamente con contradicciones, pero en la dirección de un proyecto globalmente pensado. Incluso se ha estimado en la fórmula de que una serie de escuelas actúen como avanzada en la estimulación del desarrollo profesional de los docentes y de la calidad de la enseñanza, que pudieran ser acogedoras de los profesores en formación, dedicadas a la investigación pedagógica, al tiempo que mejoran la calidad de la enseñanza (Holmes Group, 1990).

No es ajena a esta alternativa de centrarse en innovar casos concretos, más que hacerlo con todo el sistema, la necesidad de la política educativa de mantener la imagen de que se actúa en el sistema escolar, sólo que de una forma más barata y menos conflictiva. La recesión económica de los años 70 y

80 ha podido pesar en adoptar un esquema de innovación mucho más económico que no requiere inversiones en todos los centros, ni formación masiva para todos los profesores (Hopkins, 1985). Y resulta un modelo menos conflictivo porque, a fin de cuentas, la misma lógica de la innovación centrada en cada centro establece el principio de que tal táctica exige unas condiciones mínimas de partida, entre ellas la voluntad de participar en la experiencia. Motivación que sólo manifiesta una minoría de profesores y de centros; con lo que se evita los efectos de resistencia de la mayoría de los que no quieren participar en la innovación, al tiempo que se da una salida a los más inquietos por transformar el sistema.

Sólo si la experiencia de innovación basada en centros cuenta con un sistema que incentive a los profesores implicados para que vean reconocido su esfuerzo profesional y si se adopta una política de sostenimiento, afianzamiento y diseminación de las mejoras conseguidas el modelo puede tener su justificación para todo el sistema escolar (Calwell, 1988; Hopkins, 1987 y 1988; Miles, 1987; Smith, 1988; Van der Berg, 1989). En caso contrario, quedará como una táctica para minorías. En general, para que esa estrategia funcione se requieren condiciones muy elementales de partida, como que los profesores tengan una cierta estabilidad dentro de los equipos y la simple exigencia de que puedan vivir de su trabajo.

Las referencias de un proyecto para la calidad

Hablar de innovación, cambio o reforma de algo supone la clarificación, especificación e interrelación de tres aspectos básicos y dos condiciones adicionales de índole metodológica:

- La existencia de un proyecto de referencia al que se tiende o respecto del que se detectan insuficiencias de la práctica vigente.
- Partir de una percepción de la realidad que tenga algún grado de validez y representatividad a través de programas de evaluación. Los problemas y deficiencias cualitativas sobre la calidad de la oferta educativa exigen téc-

nicamente, más en una sociedad democrática, procedimientos diagnósticos solventes para que el debate no quede en el nivel de las percepciones particularistas y de los intereses dominantes.

- Provisión de los medios, estrategias y acciones concretas a tomar y/o aplicar para ser efectivos.
- Un modelo de análisis que explique la génesis y cambio del profesionalismo docente y la dinámica de los centros escolares, que recupere la experiencia de otros respecto de cómo se genera y se puede cambiar la realidad.
- Situarse dentro del contexto sociohistórico que marca el sistema educativo y seleccionar las prioridades de acuerdo con las necesidades del mismo.

Es decir, la innovación exige bastantes consideraciones previas, clarificación de ideales, procesos de elección de valores de referencia y de acciones, mecanismos de evaluación, concepciones respecto de los implicados y de lo que comprende ella, recursos, gestión de la innovación, papel de los "innovadores e innovados", etc.

Es una prioridad esencial que desde la sensibilidad pedagógica y no desde esquemas gerenciales y economicistas se elabore una relación de exigencias para dar sentido al concepto de calidad pedagógica de los centros escolares. Se trata de con-

ceptualizar de qué cambio hablamos cuando se plantea la necesidad de reformar el sistema escolar y darle más calidad. Esta ha sido reivindicación de movimientos tan contrapuestos como la Escuela Nueva y progresiva, la escuela popular de Freinet, la eficiencia pedagógica, la reconstrucción social del currículo, el nuevo neoconservadurismo que recalca los valores básicos de la cultura escolar, la búsqueda de una ligazón más estrecha entre escuela y mundo del trabajo, etc. Naturalmente, suponen vaciados muy distintos de lo que se entiende o puede entenderse por calidad del servicio educativo.

La institución escolar está sometida a demandas contrapuestas que reclaman acciones contradictorias en muchos casos. Por ello resulta difícil concretar qué se entiende por un funcionamiento eficaz de las instituciones. Hopkins (1987, pág. 3) reúne las siguientes condiciones de las escuelas efectivas: tienen una dirección pedagógica centrada en el currículo, que es la que marca la cultura interna; existe en ellas un clima de apoyo en su interior; preocupación por mejorar el aprendizaje académico; operan con metas claras y alta expectativa de los alumnos; un sistema de poner de manifiesto o de cobrar conciencia de su funcionamiento y de su rendimiento; desarrollo del personal auxiliar y del perfeccionamiento docente ligado a la práctica; implicación y soporte de los padres; y apoyo de las instituciones. Por nuestra parte vamos a desbordar este planteamiento concretando algunas de esas exigencias y añadiendo otras.

La institución escolar debe contar con proyecto coherente, explícito y asumido por el profesorado. No tiene que ver con el mero formulismo o exigencia burocrática que en ocasiones demanda la inspección educativa o cualquier autoridad, sino con la expresión de un plan que impregna toda la actividad y que resulte operativo porque se ha elaborado para seguirlo y no para exponerlo ante exigencias administrativas. La educación va más allá de la suma de las materias o asignaturas y son importantes aspectos ajenos a ellas, así como el desarrollo de habilidades transcurriculares y ello requiere una articulación y unos compromisos.

En el desarrollo de ese proyecto cobra importancia decisiva la coordinación horizontal entre materias y profesores, así

como la vertical entre ciclos, cursos, etapas, etc. para dar coherencia al desarrollo de ese proyecto educativo. Es un problema pedagógico de primera magnitud las desconexiones y traumas que suponen para los alumnos todo tipo de transiciones: entre materias, profesores, cursos, especialidades, etc. Dicha coordinación debe afectar a los fines, a los procedimientos que se emplean, al clima psicosocial que se establece, a las pautas de evaluación, a actividades cooperativas entre profesores, a sus relaciones con la comunidad, etc.

Los profesores debieran disponer de márgenes de autonomía como colectivo e individualmente, para poder concretar el currículo respetando la igualdad de oportunidades, acomodarse al medio cultural en el que ejercen, así como para evolucionar profesionalmente. Sólo se desarrolla la responsabilidad moral y la reflexión intelectual en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder. No obstante, la descentralización que deja espacios de decisión no es garantía de eficacia cuando no se parten de unas cotas mínimas de responsabilidades y formación o no se dispone de una vertebración mínima del sistema que garantice el cumplimiento de sus objetivos básicos. A fin de cuentas, los profesores no pueden ir en el ejercicio de esa autonomía más allá de sí mismos y de sus limitaciones. Pero es importante reconocer que la escolarización más efectiva no puede ser prescrita o legislada y cumplirse por el hecho de ser regulada desde arriba (Champman, 1990).

La institución escolar reclama un liderazgo educativo que dinamice la vida de los centros y vertebre la participación de todos los sectores. Es una exigencia contraria a la dirección burocratizada y autoritaria de los centros escolares, que tampoco se garantiza con la simple elección democrática de los órganos de dirección. Los cambios no surgen en la institución por generación espontánea, precisan ser estimulados, llevados a término, gestionarlos y analizar sus resultados.

Una institución, para ser eficaz, tiene que autoevaluar su práctica. Sólo se capacita uno y se desarrolla cuando se es protagonista consciente de los efectos que se desencadenan. La inspección, supervisión o controles externos del rendimiento escolar no suelen servir para este propósito. Es preciso expli-

citar la dinámica de funcionamiento y los efectos que se derivan de ella a través de una evaluación diagnóstica democrática, que puede ser ayudada por expertos para originar una conciencia política y pedagógica sobre la validez de la educación realmente desarrollada. Se admite la importancia de las energías invertidas en la fase de planificación previa de la práctica y de análisis retrospectivo de las experiencias como una vía privilegiada para mejorar la educación. Este es el principio básico en que se apoya la investigación en la acción.

Como servicio público que es, la educación debe responder hacia fuera sobre cómo se invierten los recursos públicos y de cómo se desarrolla un proyecto educativo que tiene que interesar a la sociedad. Pero es preciso el debate también hacia dentro para ir estableciendo normas de calidad asumidas profesionalmente por los docentes. La educación es demasiado opaca para la sociedad y para los mismos profesores.

A los centros escolares han de facilitarles el perfeccionamiento de los profesores ligado a su puesto de trabajo. Los cursos que imparten contenidos generales y orientativos no son inútiles pero el docente necesita esquemas prácticos de actuación para abordar situaciones concretas reales, lo que no es lo mismo que recetas terminadas. Las prácticas de autoevaluación y de monitorización son recursos a partir de los que detectar las necesidades prioritarias. La mejora de la calidad de la enseñanza no puede hacerse a base de que los profesores dediquen su tiempo personal a la mejora de su trabajo en tiempo laboralmente no retribuido. La innovación y mejora de la calidad debe ser una exigencia de moral profesional pero adecuadamente insertada en el marco de regulaciones laborales y profesionales.

La dinámica de funcionamiento de los centros debiera contribuir al desarrollo profesional de sus miembros. La formación en ejercicio, las prácticas de innovación tienen que contribuir a ese objetivo. El perfeccionamiento tiene que entenderse no como suplencia de carencias, sino como ayudas a ese desarrollo continuado. Esto requiere, en primer lugar, un clima favorable. La dinámica dominante penaliza en muchos casos y obstruye las pequeñas aportaciones de los profesores, porque la norma dominante prima la reproducción de estilos sumisos

reproductores. Pero exige también unos estímulos. En los sistemas dominantes, los buenos profesores, respecto de aquellos que no lo son tanto, no tienen más recompensa que el de satisfacer sus exigencias profesionales a un nivel ético. Un clima favorable al desarrollo profesional ha de traducirse en tácticas de organización interna en los centros, en programas adecuados de perfeccionamiento y en un sistema de estímulos a dicho desarrollo. Las posibilidades de que existan innovaciones está en relación con la estructura laboral, la promoción profesional, los incentivos, las oportunidades de perfeccionamiento y el reconocimiento del trabajo realizado.

Desencadenar una dinámica de compromiso profesional donde todos se impliquen, responder a un proyecto coherente, hacer de la institución una agencia cultural en el medio social, entre otras razones, reclaman una cierta estabilidad del profesorado y racionalidad en la distribución de responsabilidades.

Un centro de calidad tiene que generar un clima interno donde profesores y alumnos trabajan motivados, que disponga de los canales adecuados para plantear y resolver los conflictos inevitables. Para los profesores la motivación precisa de estímulos adecuados de orden profesional, económico y de formación; para los alumnos de la capacidad de establecer un proyecto de cultura atractivo donde se prime el aprendizaje y no la represión, la evaluación de lo poco que se aprende y la cultura extraña de su medio.

El potencial de cambio de que disponen algunos centros o profesores individuales no se aprovecha porque no existe o bien la costumbre, los medios o la formación para codificar la experiencia innovadora. Una forma de mejorar el sistema es potenciar la comunicación de experiencias educativas, ofrecer ejemplos "imitables" adaptándolos a la realidad propia de cada aula o de cada centro. Un centro de calidad formaliza su experiencia, la contrasta, la comunica y se aprovecha de la de otros. El sistema educativo debiera contar de redes de comunicación en este sentido, que relacione a los profesores y divulgue los materiales que puedan crear y sus prácticas.

Es creencia muy extendida que los profesores se hacen a sí mismos y que la experiencia práctica es la única fuente del

saber profesional. A los que así piensan habría que recordarles que quizá por ello la práctica pedagógica puede permanecer siglos inmutables en sus coordenadas básicas. Una pérdida de calidad se debe apoyar en el conocimiento. No sirve la innovación pensada tecnológicamente como aplicación de leyes o teorías científicas bajo el modelo positivista (Carr y Kemmis, 1988), dirigida por expertos desde fuera para los "incapacitados de dentro"; pero tampoco la práctica se autorregenera por sí misma si no es en interrelación con el conocimiento y la crítica, para lo que pueden ser ayudas importantes la investigación en la que participan los profesores, los informes de evaluación sobre el sistema educativo o sobre una experiencia concreta, el pensamiento y la crítica elaborada.

Si el sistema educativo y los centros escolares deben servir a un sistema democrático, ellos mismos tienen que ser una escuela de democracia. La democratización y participación de los estamentos implicados –padres, alumnos, profesores y otras instancias sociales– es la condición para ello. La democracia es meta, contenido y referente de las prácticas en los centros y en las aulas. Los grados en que puede practicarse dependen de la ordenación legal que haga posible esas prácticas o no y de la madurez y responsabilización de los llamados a participar. En todo caso, debiera ser, como decimos, una meta.

Los centros escolares tienen que implicar a los padres en su proyecto educativo. Una declaración de principio que puede tener muy diversas traducciones según los contextos y las necesidades. La escuela puede ser agente cultural de desarrollo comunitario con sectores necesitados; la escuela necesita colaboración de los padres para hacer más efectivo su proyecto culturalizador; la escuela plantea, en ocasiones, modelos culturales contrarios a las expectativas de los padres, que deben ser discutidos; la educación puede valerse de recursos educativos que existen en las familias y de la competencia cultural o profesional de algunos de ellos, etc.

Un centro escolar y el proyecto que desarrolle deben ser receptivo ante la cultura exterior y activo participante en la misma en alguna medida. A medida que las sociedades se desarrollan, aparece como más evidente el encapsulamiento de la

cultura escolar curricularizada, aislada de la cultura ambiental, de la dinámica de creación cultural externa y de los problemas cruciales de las sociedades y de los hombres. En las sociedades menos desarrolladas, la autonomía de la cultura escolar respecto de las necesidades sociales todavía muestra más a las claras la desconexión de la escuela con su medio cultural. Cada vez es más evidente la existencia de currículos paralelos. Esta separación explica la obsolescencia de muchos de los contenidos curriculares, la falta de aprovechamiento de recursos externos, la cerrazón en la cultura enlatada en los libros de texto, etc. La función culturalizadora que le atribuyen los ideales ilustrados a la escolarización cada vez se va quedando más en una función de guardería, disciplina y acreditación de saberes que tienen poca relación con lo que es cultura. Un centro tiene que ser foco de cultura y para ello tiene que estar en relación con la comunidad, se proyecta sobre ella y aprovecha sus recursos. Más allá de los aprendizajes básicos, la escuela tiene que ser sensible a las necesidades de entender el mundo externo.

Los centros escolares tienen que plasmar en su organización, en su prácticas pedagógicas y en su currículo el principio de que la educación es un servicio social que tiene que atender a las diferencias entre los alumnos, pero combatiendo las desigualdades sociales. Esta idea sirve para establecer servicios complementarios a los más necesitados, intensificar la atención pedagógica a los que más lo pueden necesitar, evitar formas de organización interna que separe niveles de rendimiento y de expectativas acerca del mismo, luchar contra discriminaciones de sexo, procedencia étnica, etc. que se manifiestan en los materiales didácticos, en los contenidos y en las prácticas cotidianas.

Los centros escolares, sobre todo en la enseñanza secundaria, debieran en su currículo global dar acogida a las culturas juveniles. El problema del abandono escolar, el fracaso en los últimos años de la enseñanza secundaria, la diversificación de intereses en la adolescencia, la duplicidad de los currículos de la que hablamos anteriormente, tienen que hacernos buscar la forma de que los ambientes escolares sean acogedores de la juventud para ser activos correctores de las mismas. Los gru-

pos juveniles, sobre todo en las sociedades, urbanas han elaborado culturas de resistencia que en ocasiones se expresan como contrapuestas a los valores adultos y a los de la cultura escolar. No se trata de hacer de los centros instancias de normalización social, sino de abrir la cultura escolar a preocupaciones de los jóvenes, a actividades culturales "poco académicas". Las actividades llamadas culturales, extraescolares o paracurriculares tienen una gran importancia en lo que debe ser el currículo ofrecido por los centros, algo imposible de plantear mientras la cultura se interprete como un resumen académico de escaso significado para quienes la reciben.

En sociedades complejas, con una cultura, un conocimiento y un mundo laboral cada vez más diversificados, los centros escolares están llamados a cumplir funciones orientadoras y de información que no siempre pueden hacer los medios familiares, sobre todo los menos favorecidos. Los servicios de asistencia al alumno en este sentido, o los desempeñan los profesores teniendo que ampliar sus funciones estrictamente didácticas, o tienen que formar parte de una oferta añadida en paralelo al currículo.

Cada centro debiera estar adecuadamente vertebrado con otros cuando desarrollen niveles distintos de enseñanza que vayan a ser frecuentados por unos mismos alumnos, algo normal cuando la escolaridad obligatoria es prolongada. Aquellos alumnos que van a tener una larga permanencia en el sistema educativo se verán sometidos a estilos distintos en niveles diferentes. Los problemas que suelen plantearse en las transiciones cobran para ellos una significación importante. Esas transiciones son en muchos casos responsables de fracasos escolares en el año de comienzo de un nuevo nivel o especialidad, bien por falta de conocimiento de lo que significaba, bien por adaptaciones pedagógicas necesarias para las que no estaban preparados. Ello plantea el problema de la continuidad del currículo –en cuanto a contenidos y estilos pedagógicos dominantes– y el de la coordinación entre profesores, así como el de la necesidad de tácticas de comunicación y realización de actividades entre diferentes centros escolares.

Para asistir a los centros, sobre todo cuando hayan inicia-

do estrategias o proyectos de innovación o bien para estimular su iniciación, es necesario contar con redes externas de recursos que puedan ayudarlos en dichos proyectos. Centros de asesoramiento de profesores –los llamados centros de profesores– como redes descentralizadas de perfeccionamiento, los centros de desarrollo curricular, los centros regionales o de zona para disponer de recursos que no pueden dotarse para todos los centros, asesores externos para la realización de determinados programas puntuales, bibliotecas especializadas, publicaciones profesionales, etc. son fórmulas en actividad en diferentes países que cumplen esas funciones. La innovación y el perfeccionamiento tienen que sostenerse, estimularse y difundirse con ayudas de este tipo.

Los centros, cuanto mayor sea su tamaño y complejidad, necesitan ser dotados de servicios de gestión eficaces especializados, siempre que obedezcan a criterios de capacidad –no de aumento de la burocracia– y de control democrático de dicha función, con participación de la comunidad pedagógica. Muchas de las condiciones que hemos señalado sucintamente en esta relación son inviables sin contar con estos servicios. La intensificación de las funciones que experimenta el papel de los profesores está muchas veces ocupada por este tipo de actividades. El tiempo de los docentes que se invierte en aspectos que tienen que ver con actividades burocráticas es más amplio que el que pueden dedicar a la mejora de su actuación profesional. Las ayudas de personal especializado paralela a la desburocratización de los papeles del profesor es una condición del buen funcionamiento de los centros.

A modo de conclusión

La innovación de la práctica para mejorar la calidad de la oferta educativa es un problema de recursos, pero es preciso compartir un modelo que vaya más allá de las reivindicaciones corporativas y sindicales, porque la profesión docente además de referentes materiales, tiene otros de índole pedagógica y morales. ¿Es una perspectiva tan exigente que dé paso al pesimis-

mo y a la parálisis?. Evidentemente, no. Progresar ordenadamente dentro de un modelo exigente es difícil, aunque según en qué aspectos y desde qué punto se parta se puede ir muy de prisa. La historia del sistema educativo y de las prácticas educativas no nos dan lugar a un optimismo exagerado. Es preciso analizar las exigencias más fundamentales de un sistema para dar prioridad a las acciones, pero nadie queda excluido de la necesidad de establecer criterios de calidad en el desarrollo de la función educativa en las instituciones escolares. Algo que es tanto más necesario cuanto que la retórica de las reformas emprendidas desde las burocracias esconde en muchos casos reajustes del sistema más que cambios reales profundos.

Bibliografía

Apple, M. y King, N. (1983). "¿Qué enseñan las escuelas?" En: Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

Arfwedson, G. (1979). "Teachers' work" En: Lundgren, U.P. (Ed.), *Code conte and curriculum processes*. CWK Gleerup. Estocolmo.

Bates, R., (1988). *Evaluating shools: A critical approach*. Victoria. Deakin University Press.

Caldwell, (1988).*The self-managing school*. Leawes. The Falmer Press.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and practice of leadership in schools*. State University of New York Press.

Chapman J. (1990). *Democracy and bureaucracy*. The Falmer Press.

Dreeben, R. (1983). "El currículum no-escrito y su relación con los valores". En: Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

Elmore, R. (1990). *Restructuring schools. The next generations of educational reform*. San Francisco. Jossey-Bass.

Gimeno, J. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. The Holmes Group. East Lansing MI.

Hopkins, D. (1985). *School based review for school improvement*. (OCDE) ACCO. Leuven.

Hopkins, D. (1987). *Improving the quality of schooling*. Lewes. The Falmer Press.

Hopkins, D. (1988). *Doing school based review*. (OCDE) ACCO. Leunven.

Husen, T. (1990). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens-Vives, Ministro de Educación y Ciencia.

Jackson, W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago University of Chicago Press.

Mattingly, P.H. (1990). "Autonomía profesional y reforma de la educación". En: Popkewitz, T. (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*. Valencia. Universidad de Valencia. Págs. 36-54.

Miles, M. *et al.* (1987). *Lasting school improvement: Exploring the process of institutionalization*. (OCDE) ACCO. Leuven.

Ramsay, W. y Clark, E. (1990). *New ideas for effective school improvement: Vision social capital, evaluation*. Falmer.

Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace*. Sage. Newbury Park, California.

Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers workplace: The social organization of schools*. Nueva York. Longman.

Smith, L. y Dwyer, D. *et al.* (1988). *Innovation and change in schooling*. The Falmer Press.

Stenhose, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.

Taylor, W. (1984). *Metaphors of education*. Londres. Heinemann Educational Books.

Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid. Morata.

Van der Berg, R. *et al.* (1989). *Dissemination reconsidered. The demands of implementation*. (OCDE) ACCO. Leuven.

II. Momentos de la investigación

Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica

*Justa Ezpeleta**

Lo mismo que el lenguaje, la teoría cumple con la función de identificar sectores de la realidad, de hacerlos existir para la conciencia. Lo que no se nombra o no se delimita con palabras y conceptos, difícilmente existe para el conocimiento. Puesto que el conocimiento siempre puede ampliarse, la teoría es portadora de un movimiento dual. Al tiempo que ayuda a develar la realidad, también contiene la posibilidad de clausurarla: la

* Justa Ezpeleta, Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

forma de focalizar un objeto (cuyo origen remoto no sólo radica en las preguntas que movieron a buscarlo sino en la perspectiva desde la cual fueron formuladas) puede oscurecer a otros objetos que también "están allí". Por esto es que a medida que crece el conocimiento, las teorías cambian o son reemplazadas. Al avanzar sobre lo no conocido e identificar campos significativos de problemas, la investigación alimenta al cambio teórico, amplía la comprensión de sectores de la realidad y, generalmente, puede sugerir caminos para operar sobre ella.

Esta reflexión viene al caso a propósito del concepto "gestión pedagógica" cuya escasa resonancia en los medios políticos y educativos puede asociarse a la sospecha de una combinación poco legítima de diferentes órdenes de problemas. Los antecedentes teóricos de las disciplinas involucradas en el campo educativo, sumados a las prácticas consagradas para operar las escuelas, pueden fortalecer aquella sospecha de ilegitimidad. En efecto, las cuestiones pedagógicas todavía se siguen concibiendo al margen de las materias propias de la gestión y éstas, condenadas al encierro administrativo, se han resuelto, a su vez, sin relación con las primeras.

Esta presentación sobre algunos aspectos de la gestión pedagógica intenta llamar la atención sobre su importante papel articulador entre las metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar.

En este sentido, quisiera postular que la trama organizativa de la escuela –esa trama poco visible y poco cuestionada por "natural"– es un componente esencial de la gestión pedagógica. Que aunque tradicionalmente ubicada en el campo administrativo, no puede pensarse como una "forma" independiente de su contenido puesto que la estructuración y conformación institucionales de las escuelas constituyen el primer condicionante del trabajo educativo. Que en lo que aún se piensa como dimensión estrictamente administrativa hay comprometidas opciones cuya naturaleza, para el quehacer docente, adquiere la forma de decisiones técnico-pedagógicas. La visión economicista que no supera la concepción del sistema educativo como típica organización de servicios –asimilable a cualquier otro servicio estatal– contribuye a profundizar sus debilidades. Con

ello se pierden precisamente los elementos que lo particularizan y diferencian de los demás. Y en este caso se trata de diseñar las condiciones para transformar a las personas, con toda la proyección que implica esta tarea en la organización y cambio de las sociedades.

En primer término, quisiera destacar algunos rasgos de los enfoques teóricos dominantes en la formación especializada que abonan la percepción escindida de dimensiones que en el nivel de las prácticas escolares se unifican. Luego intentaré mostrar cómo la construcción de otros acercamientos teóricos -en la investigación- pueden hacer visibles los problemas tanto de la gestión escolar como de la pedagógica. Trataré de hacerlo a través de la discusión de algunas categorías y de unas pocas referencias a información empírica que en la actual organización escolar comprometen la eficacia de su acción.

Los problemas

Los problemas pedagógicos de la escuela cuentan con un antiguo y vasto volumen de estudios. Contenidos y métodos, enseñanza y aprendizaje así como las relaciones que suponen, han suscitado el trabajo de no pocas disciplinas. Basada en estas tradiciones, la formación de los maestros y especialistas en educación ha mantenido, en gran medida por omisión, una clásica separación entre la problemática pedagógica y el campo que contiene a la gestión.

La pedagogía, la didáctica y la psicopedagogía que dominantemente se enseñan, trabajan con modelos teóricos que apelan al recorte de los procesos, relaciones o elementos constantes y significativos para la representación pura de cada uno de sus campos. El nivel de abstracción propio de esos modelos, útil para clarificar los problemas de las disciplinas, no tiene el mismo efecto con relación a los dilemas de la práctica. Tal enfoque constribuye a deshistoriar los objetos de estudio cuando en su constitución se omiten, por ejemplo, las características –centrales para la enseñanza- que diferencian a alumnos, maestros y sus relaciones. Consecuentemente, así como puede ha-

blarse de un maestro o de un niño poco reconocibles en alguna realidad, también se olvida al continente concreto, material, en donde suceden las relaciones o procesos estudiados: la escuela. Cuando, en el mejor de los casos, ella es asumida como un supuesto, queda acordada de hecho su neutralidad respecto de la enseñanza. Los enfoques dominantes en la sociología de educación, por su parte, guardan similares rasgos con relación a la importancia otorgada a la escuela. Porque es propio de su campo, la disciplina repara en las diferencias sociales entre los alumnos –sin hacerlo entre los maestros– para confrontarlas, en general, con el sentido de los valores, contenidos, actitudes o relaciones propuestos por la escuela. Rozando con frecuencia los problemas de la organización institucional, la disciplina no los ha relevado como objetos de su interés, ni parece haber advertido la importancia de la organización para las prácticas escolares. Ball (1977) señala que la sociología de la educación nunca hizo suyos los problemas de la organización y apunta que, por otra parte, los estudios provenientes de las teorías de la organización ofrecen muy poco sobre las manifestaciones específicas de esta dimensión en la vida escolar.[1]

Marco o escenario de procesos determinados y de indudable importancia –la socialización o el aprendizaje, por ejemplo– la escuela en sí misma, careció de interés para aquellos desarrollos. La exclusión de ese espacio social desestimó, precisamente, el lugar de la gestión pedagógica.

Por su parte, las disciplinas presumiblemente más próximas a la gestión –política educativa, administración y organización escolares– refieren sus aportes hacia las discusiones teóricas de sus campos de origen (la política y la administración) o bien hacia el análisis del cuerpo jurídico y normativo que regula el funcionamiento del sistema y de las escuelas, entendidas éstas como unidades homogéneas. Si bien se discute

[1] En algunos centros de formación, se ha integrado recientemente el análisis de lo que ha dado en llamarse la práctica docente, con base en los aportes de la investigación-acción o de la etnografía. Aunque la confluencia que nos ocupa se hace parcial o centralmente evidente en esos análisis de las prácticas, su formulación para nuestras realidades comienza y su inclusión en los cuerpos disciplinarios aludidos se ve todavía lejana.

la pertinencia de conocer este marco, que además importa para la gestión, llama la atención en cambio la ausencia de su complemento: el del nivel de la acción que es justamente el propio de la gestión.

"La escuela" que iluminan estos tratamientos se agota en la lógica de un sistema prescriptivo cerrado, en cuya formulación no caben los problemas de la operación. El anclaje y la movilización de las normas de las situaciones reales, no alcanza allí estatus teórico.

El papel de la gestión, más que minimizado parece descartado, de hecho, en el universo de la formación profesional. La representación del mundo escolar así conformada, asimila la débil noción de gestión al terreno de "lo administrativo" que, por determinación de la teoría consagrada, no llega a rozar el campo del currículo. Pero la escuela es, precisamente, el lugar donde estos dos elementos coinciden. Encuentro que no sucede en el plano abstracto de la armonía normativa, sino en las tensiones que surgen de actores y relaciones que en circunstancias precisas y condiciones materiales diversas, organizan y desarrollan su actividad. Es en esta dinámica donde necesariamente se construyen estrategias para la acción porque la realidad introduce la dificultad o el conflicto y obliga a las opciones y donde, por lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan el curso del movimiento institucional.

Por su parte, las orientaciones normativas que se asimilan a la acción estratégica no presentan un panorama sencillo. Si la distancia entre toda norma y su posibilidad de realización es previsible, en el devenir cotidiano de la escuela se manejan, además, prescripciones de órdenes diversos (mínimamente los de origen administrativo, laboral y curricular) que operan simultáneamente.

Junto a la escisión teórica señalada, la concreción material de los sistemas educativos sancionó canales diferentes para resolver la organización institucional de los establecimientos y la organización curricular. Las formas de operación así producidas ignoran los puntos de contacto que han transformado a la administración en obstáculo para la enseñanza y que, aten-

didos, potenciarían recíprocamente a ambas instancias.

El crecimiento de la burocracia que acompañó a la expansión del sistema educativo, generó requerimientos –administrativos y técnicos– que amplían permanentemente las obligaciones de las escuelas. Aparte del volumen de tareas implicadas en estas intervenciones, ellas conservan la lógica de incomunicación y ausencia de complementación que separa lo pedagógico de lo administrativo. La mayor densidad del trabajo institucional alimentada por éstos y otros factores, afecta directamente al quehacer educativo. La "forma material" escuela, por ello se transformó en condición de factibilidad de los procesos de enseñanza.

Es así como la organización del establecimiento –desde la constitución del cuerpo docente hasta las prácticas de comunicación y control– más que conformada para contener y facilitar la tarea pedagógica parece diseñada para coexistir paralelamente con ella y, por lo mismo, en no pocas ocasiones, obstaculizarla.

En ese contexto, los problemas pedagógicos encuentran su lugar casi exclusivo en el espacio destinado para que el maestro "cumpla" con su trabajo: en las aulas, es decir en el horizonte de cada docente con sus niños. La institución prefiere no enterarse de que es allí donde se juegan cosas como la selección de los contenidos y el ensayo o la aplicación rutinaria de procedimientos; donde lejos de los sistemas axiológicos y de las secuencias metódicas, el pragmatismo o la reflexión asistemática resuelven las maneras de cubrir un programa en el escaso margen de un ciclo escolar. De hecho, los problemas pedagógicos adquieren para la administración el estatus de asuntos personales cuyo carácter necesariamente no sobrepasa el límite de lo doméstico.

La atención a la gestión pedagógica, como focalización de un campo de problemas, permite advertir articulaciones que desafían la capacidad de desplegarlas y mostrar su significación. ¿Cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de uno institucional? ¿cómo lograr que una cuestión institucional –con tantos anclajes y expresiones particulares– sea asumido como problema político?

Gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares; las escuelas singulares son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto de la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad.

Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen. Es decir que aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes.

La coyuntura actual parece favorecer a las fuerzas, aportes y factores, de diversa naturaleza, que podrían abonar el camino para legitimar el tema.

En el contexto latinoamericano es notable la coincidencia de los discursos políticos con los técnicos al acentuar la atención sobre la calidad de la enseñanza.

En igual dirección, algunos países de nuestro subcontinente empeñados en procesos de recuperación democrática han comenzado a producir hechos y señales indicadores de que el tema que nos ocupa no sin dificultades, puede ser objeto de claras y novedosas estrategias políticas.

Desde otro lugar, la investigación sobre el currículo y sobre la institución escolar se han visto llevados por la trama de los procesos que estudian, a enfrentarse de diversos modos con las prácticas de la gestión.

Transgrediendo los límites acotados por las definiciones disciplinarias clásicas, estos trabajos vienen señalando –en los últimos años– diversos hitos significativos para la operación pedagógica de las escuelas.

La gestión

Mi encuentro con la gestión como tema de interés es reciente. Sin buscarlo, se me impuso en el curso de mi investigación sobre las "Condiciones institucionales del trabajo docente" que se proponía identificar las situaciones particulares de trabajo que ofrecen las escuelas para el desempeño de la docencia (Ezpeleta, 1989; Tovar 1989; Subirats y Nogales 1989). El objetivo de este estudio definió desde sus orígenes ámbitos particularmente significativos para los asuntos que aquí interesan: analizar en profundidad un grupo de escuelas determinadas; atender a la composición de los cuerpos docentes, es decir, localizar las características del grupo de maestros que conforman el plantel y, finalmente, explorar en sus expresiones cotidianas las relaciones que más allá de la enseñanza se establecen entre los maestros y la institución.

La relevancia otorgada al establecimiento, singular, determinado, provenía de la línea de estudios sobre la vida cotidiana de la escuela (Rockwell-Ezpeleta, 1984, Ezpeleta, 1986) y surgió de valorar que las explicaciones disponibles –mayoritariamente sociológicas– preocupadas en unos casos por la integración social o, en otros, por la reproducción de la desigualdad, si bien iluminaban las relaciones entre sociedad y sistema educativo, no alcanzaban para entender los procesos escolares asociados al éxito o al fracaso. Por qué algunas escuelas obtienen resultados exitosos y por qué otras no lo logran.

La elección de explorar la vida cotidiana, prescindiendo del recorte previo del salón de clases, provenía de vislumbrar que la escuela resuelve su existencia a través de innumerables procesos sociales que amenazan u obstruyen, pero siempre contienen y atraviesan a los procesos de enseñanza. Identificar esos procesos, distinguir las prácticas que lo expresan, amplía la comprensión sobre las formas de existencia material y social de la escuela y permite aproximarse a las condiciones institucionales de posibilidades de los procesos educativos.

La construcción teórica de este enfoque, libera de la referencia central al modelo pedagógico vigente como marco de

alguna clase de "medición" y permite percibir elementos que, más allá del modelo o a pesar de él, despliegan su influencia en las escuelas. El maestro deja de ser objeto de confrontación o de evaluación respecto de algún ideal, para pasar a ser un protagonista que actúa siempre ubicado entre los cauces que ofrece la institución y –sin dejar de estimar los márgenes de lo permitido– las direcciones que su idiosincracia y su experiencia profesional le señalan.

Esta mirada enfrenta a situaciones de especial significación para la operación de la institución. En otros términos, para entender mejor el sector y la escala de la realidad que justificó su construcción: la unidad escolar. Sin embargo y precisamente por la escala en que trabaja, ofrece al sistema elementos que escapan al alcance de su perspectiva estructural y por ello aporta también a su conocimiento. En el plano metodológico, la perspectiva etnográfica constituye una de las formas más promisorias para lograr este tipo de acercamiento.

Un maestro ciudadano

Para la articulación teórica de los procesos cotidianos la categoría de "sujeto" es la referencia central. Este sujeto se constituye en el cruce de múltiples relaciones sociales y decanta intereses y valores personales múltiples y aún contradictorios. Ni el actor ni la sociedad, apunta Dubet (1989), pueden pensarse alrededor de un principio único. "Desgarrado entre distintas lógicas, contradictorias y complejas, el actor se construye en varios niveles de la práctica".

Con esta construcción teórica del sujeto puede encontrarse a un maestro que es también un ciudadano, un sindicalista, un artesano, un comerciante, mayoritariamente mujer y ama de casa entre varias otras definiciones posibles; a personas con ideales, proyectos y necesidades materiales cuyos sentidos a menudo compiten entre sí.

Este no es el sujeto de la tradición pedagógica, para la cual el maestro se resuelve aislando las dimensiones que importan para la enseñanza y para el ideal educativo y es, ade-

más, articulado alrededor de un sistema coherente de valores.

La apertura a las múltiples determinaciones que conforman al maestro posibilita integrar conceptualmente un elemento olvidado por la teoría pedagógica y por tanto, escindido de las exigencias que formula para el ejercicio docente; su carácter de trabajador. La inserción del maestro en la escuela reconoce una doble e inseparable vinculación pedagógica y laboral. Esta doble condición de profesional y trabajador asalariado, no resulta indiferente para el tema de la gestión.

La historia y la sociedad que vive, lo mismo que a todos, lo atraviesan. En épocas de escasez de empleo como las que vivimos, la docencia constituye un mercado cuyo crecimiento comparativamente, se mantiene. Para algunos, la escuela resuelve principalmente esta necesidad de trabajar; para otros es también el ámbito de la realización personal. Para todos, en la resolución de sus vidas la escuela es, en principio, un lugar de trabajo. Contrario a la consideración arquetípica de un docente congelado en su plenitud, propia de la pedagogía, nuestro enfoque requiere atender a la trayectoria de los sujetos. Así es posible reconocer un proceso de "hacerse maestros", una construcción del oficio lograda en progresión y sostenida entre los límites que provee la dependencia laboral y las exigencias profesionales. Es en sus lugares de trabajo donde los maestros aprenden el oficio con mayor o menor interés, con fuertes convicciones profesionales o con los mínimos recaudos para asegurar su permanencia en el empleo. Este actor en constitución que una reformulación teórica permite encontrar –y que da cuenta de un maestro más real que aquel reiteradamente definido por la vocación– es una de las tantas razones que conduce a valorar la necesidad de atender a la gestión pedagógica en las escuelas.

Las prácticas que sostienen la doble calidad de profesional y asalariado ayudan a comprender mejor las tan heterogéneas relaciones con la docencia que pueden encontrarse en el magisterio y asimismo, a descubrir en la escuela ámbitos, significados, estructuras, controles que amplían su generalizada y dominante representación unidimensional como agencia de transmisión de valores y conocimiento.

A través de sus relaciones y prácticas cotidianas, son esos sujetos maestros en relación con los sujetos del medio social que corresponda, quienes realizan los modos de ser de las escuelas. Resolviendo su trabajo, en cada caso preciso, ellos tornan elásticos los parámetros de la organización y perfilan las formas variables que diferencian a las escuelas entre sí.

La acción social

Lo mismo que el sujeto, la escuela puede reconstruirse de otros modos para ampliar su comprensión. Cuando se obseva su cotidianeidad, el concepto de institución escolar pierde su fuerte adscripción a los criterios predominantemente pedagógicos que en el plano formal la estructuran. Sus contenidos y formas son tan heterogéneas como complejos son los sujetos "enteros" (Heller, 1977) que las componen. Y así como éstos se constituyen en varios niveles de la práctica, la escuela lo hace conjugando diversas dimensiones de la acción social.

Se desplaza así la noción de homogeneidad de los establecimientos, dominante en las disciplinas pedagógicas y en la administración. Se va haciendo claro que la articulación central, definitoria de los modos de existencia escolar no radica en el cuérpo normativo, sino más bien en las condiciones técnicas, materiales y sociales comprometidas en su hacerse cotidiano. Sin desaparecer, como referencia relativamente constante, aquel cuerpo es parcial, fragmentario y diferencialmente integrado por cada establecimiento, según lo permitan sus concretas circunstancias.

Se comprende, no obstante, que para la perspectiva estructural del sistema las normas constituyen en efecto el eje articulador en tanto proveen de la necesaria unidad para la concepción y operación del conjunto. Para efectos de la gestión política y técnica que actúan en la administración –por encima de la escuela– este nivel regulador general y común no debe confundirse, sin embargo, con la realidad de las unidades en donde finca la gestión pedagógica. Las escuelas no son la continuidad natural del orden normativo en la práctica, sino reali-

dades complejas estructuradas con referencia a él.

La jerarquización de las tareas formalmente previstas es reformulada, de modo variable, por múltiples ordenamientos que allí coexisten. La prioridad otorgada por los reglamentos y las teorías al quehacer técnico, pierde a menudo ese carácter entre todas las acciones que se tornan necesarias para resolver la vida del establecimiento.

El seguimiento de nuestro sujeto profesional y trabajador permitió identificar, en la estructura de la institución, la coexistencia de por lo menos tres tipos de ordenamientos que en la labor diaria sintentizan las principales reglas de juego para permanecer en él: uno es técnico-pedagógico, otro es administrativo y otro es laboral. Sólo el análisis permite separarlos. La tarea pedagógica como instancia permanente, gana o pierde espacio según el peso de las otras exigencias pero, su peso real en la vida escolar, no puede entenderse con independencia de éstas.

Con un peso que las teorías no valoran, las órdenes administrativo y político; la socialización construida en cada cuerpo docente; entre éste y el medio social inmediato y con no poca importancia, la dimensión laboral de la organización, son algunos de los contenidos que filtran, condicionan o se imponen al quehacer específicamente docente (Ezpeleta, 1991). Toca a la dirección de la escuela, núcleo de la gestión en ella, articular las estrategias que en definitiva son las que perfilan las prioridades para la acción del cuerpo docente en cada establecimiento.

Aunque el tema de la dirección –que es clave– quede apenas mencionado, quiero pasar a otro ligado a él, que enuncié antes y ha sido menos atendido. Viene de más lejos, trasciende a la dirección y toca el engarce entre las políticas educativas y las posibilidades de gestionar pedagógicamente a la escuela.

En el proyecto sobre las condiciones institucionales del trabajo docente, llegamos a esbozar el concepto de "modalidad institucional". La reconstrucción de aquellos ordenamientos que coexisten, condujo a identificar algunas conformaciones típicas en el grupo de establecimientos con población marginada, que estudiamos. Por modalidad institucional, entiendo una

particular confluencia y combinación de características significativas determinadas por la administración y la organización escolares. Ellas sienten las bases para el funcionamiento institucional a través de la selección y distribución diferencial de elementos entre las escuelas, donde este carácter diferencial –negado– permite prever los alcances y límites de la acción escolar. Sólo después de este aporte de la administración es cuando comienza la tarea directiva. Para ejemplificarlo, mencionaré unos pocos rasgos que caracterizan a los lugares donde se concentra el fracaso.

Nuestra perspectiva de estudio hace posible hablar de escuela sólo cuando una población localizada produce una entidad social sobre el esquema abstracto de la normativa. La población de la escuela no está compuesta sólo por los niños. Para la operación técnica del plantel, es la población docente la que se torna decisiva. Sobran elementos para presumir que su composición y competencias tienen alguna relación con los resultados que se obtienen. Si en cada caso la experiencia de vida de los niños impone un umbral que reclama decisiones *ad-hoc* para organizar el aprendizaje, la experiencia profesional de los maestros constituye la fuente de esas decisiones técnicas. No pocos estudios han dado cuenta de las características sociales de la población estudiantil que fracasa. Son escasos, en cambio, los trabajos sobre las características profesionales y sociales de los cuerpos docentes que los atienden. Esta ausencia no es ajena a lo que la teoría permite ver o no ver como problemático.

Los criterios administrativos y laborales que rigen la ubicación de los maestros los suponen indiferenciados y aptos, desde el comienzo, para resolver cualquier situación de aprendizaje. Sobre esta falsa presunción, la administración decide la trayectoria ocupacional precisamente en la dirección opuesta a las necesidades técnicas de la enseñanza. La concepción burocrática del trabajo se impone sobre la pedagógica y coloca a los docentes que se inician (y a los que se quiere castigar) en los destinos más exigentes; para atender a los sectores marginados del campo y la ciudad, aquellos que por su distancia social con la cultura de la escuela requieren de la mayor pericia técnica.

Dentro de la escuela, por extensión de esta lógica, toca a los maestros principiantes hacerse cargo de los grupos y grados más dificultosos.

La ubicación de los maestros que, sin entenderse como tal, constituye una estrategia pedagógica se mueve al margen de las necesidades y decisiones de las unidades escolares. Una política de asignación de personal, determinada por encima de ellas, está definiendo de hecho un aspecto esencial de las condiciones de enseñanza. De ello resulta que las escuelas que atienden a población marginada, reciben la mayor concentración de inexperiencia profesional.

Las formas del control laboral constituyen otro elemento digno de mención. Interpelados como profesionales por el currículo, los maestros son controlados como burócratas. Los controles efectivos, de contenido formal y administrativo no encuentran equivalentes en los que podrían referirse a la dimensión pedagógica. La llamada evaluación profesional atiende a los comportamientos que expresan el compromiso de los docentes con los criterios y políticas locales de los directivos y, salvo casos extremos, es normalmente independiente de la competencia técnica que se demuestre en el salón. He aquí otra instancia, con incidencia en el dominio curricular y en la calidad del servicio que escapa al manejo de los establecimientos.

En otro orden de cosas, la vida académica de la escuela se ve condicionada también por políticas de alcance estructural como las relativas al financiamiento de la educación. El mantenimiento y expansión de los locales y su equipamiento, convertidos en problema particular de cada escuela, no sólo agrega para los docentes la función de gestión financiera sino que la integra de diversos modos a la evaluación profesional. Las políticas de financiamiento diferencial que descansa en el aporte de los padres con menores posibilidades económicas, genera entre éstos y los docentes relaciones aún más perversas que las implícitas en la formación profesional.

Por otra parte, la dirección de la escuela, concebida y exigida más como representante de la administración que como cabeza de una empresa pedagógica, está prefigurada para optar por prioridades que impacten "hacia arriba" antes que di-

rigidas hacia el cuerpo docente y su trabajo en las aulas.

Las consecuencias para la calidad de la enseñanza de este tipo de políticas, de las que sólo he mencionado las más evidentes, son numerosas y afectan en diversos niveles al trabajo educativo.

Hegemonía de la operación pedagógica

Para terminar, es preciso recordar que la circunstancia histórica que enmarca esta reflexión tiene componentes que desafían toda capacidad para encontrar salidas. El objetivo de elevar la calidad del servicio junto a la calidad de la enseñanza sucede hoy en el momento en que todo gira alrededor del adelgazamiento del Estado. Una de sus expresiones, la descentralización, toca significativamente al campo educativo. Además del problema financiero cuya resolución no está clara, la lógica del movimiento descentralizador sigue asentada en la escisión de lo administrativo con lo pedagógico. La concepción de fondo sobre la operación de los establecimientos, no parece haber cambiado aunque el tema de la gestión ha sido destacado en las nuevas políticas.

La creciente atención a las políticas públicas que caracterizó a la última década otorgó a la gestión un carácter estratégico. Las corrientes que así lo postulan abandonan la visión sistemática, atenúan la rigidez normativa y la fuerte referencia a las necesidades del aparato para dar paso a una perspectiva abierta a los procesos sociales, a legitimar la toma de decisiones en las unidades "de la línea del frente" y así asegurar la efectividad de los servicios (Aguilar, 1991). Sin dudar de la potencialidad de estos planteos en educación, se corre el riesgo de agilizar solamente la gestión administrativa si no se revisan las concepciones vigentes que definen su operación paralela a la actividad pedagógica.

En una lógica poco clara, los discursos políticos tienden a asociar la descentralización administrativa con el cambio curricular para presentar una alternativa al problema de la calidad. En este sentido conviene recordar la experiencia de diversos

países cuando muestran que son las circunstancias históricas nacionales las que otorgan el valor a los modelos centralizados o descentralizados y que éstos no son buenos o malos en sí mismos. Lo que importa lograr, en nuestro caso, es que la dinamización de la gestión logre articular los elementos sustanciales y específicos que caracterizan al sector.

La gestión de la escuela se ha entendido hasta ahora como administrativa. Su escaso rendimiento permite advertir que los lineamientos propuestos por las instancias superiores, a la escuela, para ser efectivos, necesariamente deben confluir en la hegemonía de la operación pedagógica. La articulación de estrategias que sucede en el ámbito de la escuela –su gestión– por otra parte, constituye la única forma que toma la política del sistema en sus "lineas del frente"; la forma en que, de hecho, se expresan las políticas globales.

Bibliografía

Aguilar, L. Seminario sobre organizaciones, Departamento de Investigaciones Educativas, 1991.

Dubet, F. "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto" En *Estudios Sociológicos* Nº 21, Septiembre-Diciembre de 1987.

Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina.* UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1989.

Ezpeleta, J. "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". *Cuadernos de Investigación Educativa* Nº 20, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1986.

Ezpeleta, J. "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Nº 4, 4º trimestre de 1991.

Rockwell, E. y Ezpeleta J. "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". En *Revista Colombiana de*

Educación, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, 1984.
Stephen, B. *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós-MEC, 1989.
Subirats, J. y Nogales I. *Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1989.
Tovar, T. *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú*. OREALC/UNESCO, Santiago, Chile, 1989.

DESPUNTES: NOTAS PARA "PROBLEMATIZAR" LO NORMATIVO Y LA GESTIÓN

*Josefina Granja Castro**

¿De qué manera se ha concebido y analizado la dimensión de lo normativo en la institución escolar?; ¿cómo hemos explicado este componente institucional?; ¿desde qué esquemas lógicos lo hemos pensado?

Los problemas a propósito de lo normativo en la institución, cuestión en apariencia anodina y acotada, constituye el punto de partida de las reflexiones desarrolladas en estas notas. Desde ahí me interrogo por la gestión. Difícilmente otro hubiera podido ser el origen, pues el cuestionamiento apuntado no es una pregunta que recién haya formulado para la que puede dar una respuesta satisfactoria; el problema de lo normativo es, desde hace algún tiempo, el punto a partir del cual construyo una relación de conocimiento con la realidad escolar y ocupo un lugar en esa relación.

El camino trazado a lo largo de este proceso, evidentemente en curso, se articula como una historia de etapas y momentos de investigación, análisis, reflexión y discusión. Uno de ellos, que resultó ser crucial, fue la aproximación a los planteamientos teóricos (políticos, sociales e históricos) y posicio-

* Josefina Granja C., Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.

nes filosóficas (ontológicas y epistemológicas) sostenidos por la perspectiva del análisis político del discurso".[2] Viejas inquietudes despertadas por las lecturas tempranas de Foucault y Castoriadis encontraron en el estudio y reflexión sobre esta perspectiva un espacio para reorganizarse y actualizarse, mientras que cuestiones como la de los procesos de legitimación institucional y los componentes normativos de la institución –problemas estos que de tiempo atrás tiene tomada mi atención– pudieron empezar a ser pensados desde otras categorías de referencia. Recalco esto porque las reflexiones presentadas en estas notas son despuntes, alumbramientos por definirse, un esfuerzo inicial de movilización y de entrelazar algunas categorías del análisis político del discurso cuya finalidad original era bosquejar un horizonte de análisis sociológico sobre los componentes normativos en la institución escolar y sus relaciones e implicaciones en los planos de la gestión. Lo alcanzado a fin de cuenta es algo menos que lo deseado, pero a la vez algo más que ello. Menos, porque fue imposible construir en toda su complejidad la aproximación a los procesos mencionados; en vez de ello se insinúan direcciones para orientar esa construcción que espera aún ser hecha.[3] Más, porque en el transcurso del análisis desarrollado fueron tomando lugar asuntos que no habían sido previstos y desde los cuales se planteaban problemas de carácter epistemológico referidas a las lógicas con que hemos construido conocimientos sobre lo escolar y las maneras en que hemos explicado los componentes normativos en ella. La tensión entre lo inicialmente deseado y lo que fue surgiendo y adquiriendo presencia significativa, tiene como consecuencia en la textura de estas notas un constante desplazamiento de los pla-

[2] Seminario sobre Análisis político del discurso impartido por Rosa Nidia Buenfil, enero-abril 1991, DIE-CINVESTAV. El estudio, reflexión y discusión sostenidos antes, durante y después de dicho seminario son algunos de los cómplices de estas notas.

[3] Construir un horizonte de análisis sociológico retomando las categorías del análisis político del discurso da materia para configurar un proyecto a largo plazo. Habría que construir numerosos puentes y desarrollos específicos entre el análisis político de aquella perspectiva centrado más en los momentos de dislocación del orden institucional y la emergencia de nuevas formas restauradoras y el análisis social más orientado a los procesos de sedimentación del orden institucional.

nos desde donde se mira el problema de interés.

Las reflexiones se despliegan en tres momentos que estructuran estas notas. En la primera parte se alternan dos planos de reflexión anudados en la noción de lo normativo y reglamentando en la institución. Uno de los planos toca las teorizaciones sobre estos componentes de la institución y las formas en que se ha analizado en algunas investigaciones sobre la escuela; el otro plano bordea cuestiones epistemológicas que se desprenden del reconocimiento de las formas con que hemos construido conocimientos sobre la escuela y lo que sucede en su interior. El punto de llegada a que conduce lo anterior es el de la pertinencia de apoyarse en otro horizonte posible para pensar a la institución escolar y sus procesos, en particular los normativos. De ahí que la exposición se desliza hacia un segundo momento en el que se desarrollan algunos de los supuestos desprendidos del análisis político del discurso, básicamente las categorías de "lo social", "discurso" y "sobredeterminación". Por último se proponen miradas posibles, se insinúan algunas implicaciones que estas reflexiones podrían virtualmente tener en el contexto de la comprensión de los problemas normativos y la gestión.

Lo normativo: el concepto explicativo y la categoría crítica[4]

La noción de normas y normatividad constituyen un enclave en la teorización sociológica sobre institución; es decir, al abrigo de ella (y de la de "acción social") es dónde y cómo se ha planteado y desarrollado la "problematización" referida a lo norma-

[4] Distinción construida a partir de la apropiación de algunos planteamientos sobre teoría del conocimiento de Zemelman. "Concepto explicativo" apunta a la teoría acumulada en relación a un campo temático a partir de la cual se delimitan formas de conocer y contenidos cognocibles. Cumple una función de explicación y de organización conceptual. "Categoría crítica" apunta a un sentido de ruptura en el uso de las teorías acumuladas que cumple una función crítica y de apertura frente a las determinaciones de contenido y jerarquía de la teoría acumulada. (Zemelman, "La totalidad como perspectiva de conocimiento", *Revista Mexicana de Sociología* Nº 1, 1987; "En torno al razonamiento y sus formas", *Revista Lenguas Modernas*, Nº 16, Universidad de Chile, 1989.)

tivo como componente de la realidad social. Es una noción a través de la cual se explican las dimensiones de regularidad y estabilidad de los ordenamientos sociales. Ese es el sentido predominante de lo normativo, de ahí su función explicativa configurada en términos de construir interpretaciones sobre lo social a partir de los aspectos de permanencia y sedimentación que sostienen tanto a las instituciones de la sociedad como a la acción de los agentes sociales.

El perfil de las conceptualizaciones de institución que hemos heredado desde el pensamiento sociológico, refleja con nitidez ese sentido de estabilidad y continuidad de las instituciones fundado en ordenamientos normativos (como en Durkheim y Merton, por ejemplo) o en ordenamientos racionales (como en Weber). Estabilidad, regularidad, son referencias o parámetros que demarcan y contextualizan una parte del conocimiento acumulado sobre la institución, son categorías que subsumen a su lógica la heterogeneidad de lo social: los eventos que se desvían del orden regulado se llaman en Durkheim "anomia", la persistencia de prácticas sociales aparentemente irracionales se entienden como positivamente funcionales explicándolas en términos de "funciones latentes y manifiestas", como lo hace Merton.

Desde diferentes versiones de otro *corpus* conceptual, esta vez el de las teorías de organización (que por una parte mucho deben a los postulados positivos de la tradición funcionalista y por otra retraducen el complejo planteamiento de racionalidad weberiano en un paradigma eficientista de optimización), se abre otro camino que permite rastrear el sentido aludido de lo normativo como fundamento de estabilidad y regularidad, dándole concreción en términos de las reglamentaciones distintas que regulan las plurales actividades de una organización: reglas de pertenencia a la institución (ingreso, egreso, promoción), reglas para la producción y evaluación del trabajo (docencia, investigación, acreditación), reglas de distribución de la autoridad y el poder (jerarquías de puestos y funciones, escalafones).

Esta forma de explicar las normas como reglamentaciones y los reglamentos como estrategias "racionales" para orga-

nizar la actividad de las instituciones y mantener márgenes de control sobre la heterogeneidad de ellas se configura el abrigo de la "problematización" sobre las burocracias. Es en el contexto de la reflexión sobre este fenómeno de las organizaciones modernas donde se perfilan los trazos de una noción dominante sobre el sentido y función de las reglamentaciones en la institu-ción: la fragmentación de actividades en acciones rutinarias sujetas a jerarquías de control y supervisión centralizadas, así como el carácter impersonal y racional-instrumental de los ordenamientos establecidos.

Las reglamentaciones, las normas institucionales están ahí para contener lo inestable, lo imprevisto, la condición heterogénea de la institución. Interesante la paradoja que se dibuja en las teorías que reconocen la naturaleza inestable y diversa de la organización, manteniendo simultáneamente en su *corpus* analítico la necesidad de un principio regulativo que contenga la amenaza de irrupción de lo irregular. Estabilidad, regularidad, sedimentación, cambio sí, pero dirigido o controlado, son referencias de esta forma de pensar a la institución y sus reglamentaciones. Un desplazamiento y ampliación de estos parámetros se advierte en la perspectiva del análisis institucional.

Las posiciones que desde ella se construyen sobre la institución y las aproximaciones que sobre lo normativo se desprenden de ahí, tiene en su punto de partida la recuperación de las categorías de la dialéctica hegelina (universalidad-particularidad-singularidad) que llevadas al plano de las instituciones permite pensarlas como un entramado de momentos dinámicos entre "instituido" (sistema de valores y normas positivos y trascendentes), "instituyente" (determinaciones materiales y sociales que quebrantan –"niegan"– la universalidad del primer momento) e "institucionalización" (restablecimiento de formas de organización como consecuencia del enfrentamiento de los dos momentos anteriores).

"No se trata de negar –dicen los teóricos del análisis institucional– la importancia de lo instituido, de los sistemas de normas, de los modelos culturales... tampoco se trata de subestimar la necesidad de formas institucionalizadas más o menos estables, más o menos específicas y coactivas que estudia la

sociología de las organizaciones. Pero las quiebras que efectúan las fuerzas instituyentes... vuelven a otorgar a la institución un contenido activo, dinámico, negativo y contradictorio, dialéctico en una palabra" (Lapassade y Loureau, 1973: 197).

A la luz de esta forma de pensar la institución, las referencias de estabilidad, regularidad y permanencia no son ya los parámetros explicativos centrales. Las reglamentaciones componentes normativos de la institución se redimensionan bajo esta mirada. No son entidades dadas de manera definitiva sino que se sujetan a la negación de lo "instituyente" sobre lo "instituido" y asumen formas diferenciadas en los momentos de "institucionalización". Los análisis sobre los componentes normativos y las reglamentaciones de la institución –escasos por cierto– poco han recurrido a esta veta teórica y/o categoría según se advierte al analizar las formas en que ha sido planteado este problema en el campo de la investigación educativa.

Suele suceder que en los procesos de reflexión crítica se comience buscando algo nombrado y se encuentre lo que no tenía ni lugar ni nombre. En el transcurso de la revisión realizada para estas notas sobre las investigaciones que analizan o tocan el problema de las normas y regulaciones institucionales, surgió un rasgo no esperado y no buscado que poco a poco pasó de ser una intuición y tomó forma perfilándose como una referencia potenciadora del análisis: los esquemas mediante los cuales hemos explicado a la escuela, sus componentes y las relaciones entre ellos, ofrecen un conocimiento organizado bajo la lógica de dualidades y oposiciones. Aquí fue donde la noción de lo normativo, al ser usada como categoría crítica y no sólo como contenido explicativo, permitió abrir nuevas "problematizaciones".

Alrededor de los ochentas, las investigaciones sobre currículo y los planteamientos abiertos a partir de la categoría de "lo cotidiano" incorporada de diversas maneras (trabajo cotidiano en el aula, práctica docente cotidiana etc.) en investigaciones de esos años, permiten reconstruir con claridad –aunque no sin riesgos– la lógica de este conocimiento sobre la institución escolar.

No se pone en duda el importante papel que ese conoci-

miento cumplió en su momento para la comprensión de lo escolar como procesos heterogéneos y contradictorios. Basta recordar que cuando los planteamientos curriculares estaban atrapados en las redes del modelo racionalizante tyleriano donde se pensaba el currículo como formalizador y regulador de la práctica educativa, las propuestas de distinguir lo planeado y lo vivido abrió una fisura en aquel modo de comprensión. Análogamente, cuando los análisis sobre los procesos al interior de la escuela estaban anclados en una concepción formalista y cuantificadora de los sistemas educativos, las propuestas que retomaban la categoría de vida cotidiana permitieron empezar a pensar a la escuela desde planos de concreción (condiciones materiales y cotidianas del trabajo escolar) que hacían posible otro tipo de conocimiento.

En ese sentido, esas investigaciones tuvieron un carácter potenciador que se actualiza hoy cuando podemos recoger los pasos andados y percibir que los conceptos que nos heredaron para pensar los procesos de la institución escolar, actúan como organizadores del pensamiento siguiendo una lógica de dualidades en oposición que contiene y sujeta dentro de sus propios límites –ciertamente coherentes a su interior– los problemas inherentes a lo escolar.

El espectro de dualidades construidas para entender los procesos de la institución escolar es variado: propuestas curriculares/prácticas reales, discurso propositivo/recursos operativos, lo planeado/lo ejecutado, lo programado/lo vivido, lo dominante/ lo emergente, lo formal/lo cotidiano, norma/práctica, debe ser/ser, institución formal/institución vivida. Espectro variado en sus denominaciones pero común en su sentido íntimo: lo educativo se organiza a partir de planos de realidad distinguibles y opuestos, se organiza a partir de elementos entre los que existen "discrepancias" y "distancias" y cuya forma de relacionarse es la contradicción o la determinación.

Los ejemplos son numerosos: "...currículo como modelo y currículo como realidad social y educativa esencialmente contradictoria..." (Ibarrola, 1982: 58); "...dos realidades que si bien están estrechamente vinculadas deben distinguirse y ampliarse en su especificidad... plan de estudios y realidad cu-

rricular..." (Glazman e Ibarrola, 1983: 29); "...el estudio de los contenidos culturales en la escuela debe atender tanto al discurso como a la práctica con la certeza de encontrar muchos puntos de contradicción entre ambos..." (Rockwell, 1987: 55); "...comprender el ordenamiento interno de las escuelas supone analizar y reconstruir la lógica propia del proceso y no evaluar la realidad escolar en función de los parámetros normativos... mediante la estructura de normas establecidas la institución determina algunos ejes rectores de la actividad escolar. Sin embargo haría falta conocer todavía la otra cara de la institución constituida por la vida cotidiana y su contenido histórico... en la lógica propia de ese nivel de realidad entran en juego otros factores que rebasan a las normas oficiales y tiene su propia historicidad y determinación..." (Rockwell, 1986: 11, 56).

Desde esa perspectiva se constata, en distintos ámbitos de los procesos escolares, que "la práctica cotidiana de los sujetos no corresponde a la norma". Planteado el problema normas –lo cotidiano en términos de correspondencia– se llega a un punto ciego; no se puede dilucidar qué tipo de relación se establece entre ellas. De ahí que la propia coherencia del razonamiento conduzca a explicaciones en el sentido de que "la norma, sobre todo la oficial, parece estorbar en cualquier intento de conocer la escuela porque no permite ver toda la riqueza histórica y el trabajo que se da ahí, fuera de la norma". (*Ibid:* 66).

Un trabajo también de los ochentas anticipa posiciones distintas: "...vale la pena repensar la influencia que tienen y el grado de penetración que alcanzan (las normas y los reglamentos) en función de la relación entre las dos dimensiones (la práctica y los objetivos declarados) y no únicamente en función de la distancia entre ambos..." (Ibarrola 1985; 24). El planteamiento, sin embargo, no logra ser desplegado en toda su potencialidad; en las conclusiones se reinstala "...la existencia de lógicas diferentes y aún contrarias al interior de una misma institución e inclusive de un mismo cuerpo de declaraciones... la existencia de estructuras curriculares diversas en una misma institución, diferentes y contradictorias..." (*Ibid:* 50).

Esta forma de plantear los elementos normativos de la

institución ilustra de manera apropiada los límites explicativos de la lógica de dualidades y oposiciones. El recorte de la realidad escolar que desde ahí se efectúa –justificable en términos metodológicos– desliza, sin embargo, sentidos sobre la naturaleza de lo escolar y los modos de conocerla que dejan en déficit la comprensión de este componente de la institución. Al tratar de alejarse de los parámetros de estabilidad y regularidad de una fuerte tradición sociológica (cosa que resultaba totalmente necesaria) en favor del reconocimiento de la heterogeneidad, complejidad y movimiento de la institución, se relegaron los componentes normativos y reglamentados de ella pues implícitamente se les continuó asumiendo como parte de esa comprensión estática e insuficiente de la institución.

En las investigaciones revisadas, lo normativo –si bien no se desconoce su existencia– es una suerte de componente suplementario marginal y su reconocimiento está dado en términos negativos: es lo que no se cumple, lo que obstruye a otros procesos, lo que se rebasa, lo que escapa a la historicidad de las prácticas cotidianas de la institución. En pocas palabras, hay un borrón del virtual papel activo que tal componente de la institución podría jugar en ella y de sus manifestaciones y significados posibles en la cotidianeidad escolar. Este ha sido otro camino que conduce a fortalecer un sentido abstracto y desmaterializado de la normatividad, aparejándola de manera inevitable a los parámetros de estabilidad y permanencia. Esta forma de entender lo normativo es aún dominante.

Pero es posible pensar los componentes normativos de la institución escolar desde otros parámetros cuyos puntos de partida son una noción de lo social y de las relaciones entre sus componentes distinta a la que subyace en la lógica de dualidades. Un horizonte de categorías[5] que permite tal modo de comprensión es el análisis político del discurso del que ahora se

[5] Otros esfuerzos orientados en direcciones paralelas se perciben, por ejemplo, en las "problematizaciones" desarrolladas por Giddens (1979, 1987) en el contexto de la "teoría de la estructuración". Al parecer la atención puesta al papel del lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales ha planteado problematizaciones fructíferas en los modos de pensar la realidad.

abordarán algunas categorías que despejan la mirada sobre los problemas planteados en estas notas.

Es grande el riesgo que se corre al hacer esta selección y "recorte" de categorías que sólo se entienden plenamente al interior del *corpus* conceptual del que forman parte: riesgo de parcializar y obstruir el potencial analítico de las categorías desmontadas. Atendiendo a ello insisto en recordar lo que debe ser obvio, la exposición siguiente no recoge ni refleja la complejidad del entramado de categorias desarrollados por Laclau y Mouffe: lo social, discurso, lo político, sobredeterminación, prácticas de articulación, construcción de identidades, hegemonía, antagonismo, negatividad. La recuperación de categorías que aquí se hace está orientada por los intereses contextualizados en estas notas.

Una ubicación del análisis político del discurso en el horizonte de los debates filosóficos y teóricos recientes es oportuna. Los parámetros o categorías para pensar la realidad que construye esta perspectiva representan una zona del conocimiento donde hacen encrucijada diferentes posiciones: aproximaciones postmarxistas marcadas por un redimensionamiento de conceptos construidos al interior del marxismo y el abandono de los esencialismos clasistas y deterministas (Foucault, Castoriadis, Laclau); posiciones postestructuralistas en los campos sociológicos, lingüísticos y psicoanalíticos que rescatan la noción de estructura como configuración de relaciones pero la despojan de las particularidades que le atribuían un carácter cerrado y fijo (Foucault, Derrida, Wittgenstein, Lacan); aproximaciones críticas a los modelos filosóficos que fijan un sentido que es tomado como esencia de una identidad; fundacionalistas, que buscan el origen o cualquier tipo de principio absoluto y teleológico, aquel que considera la historia como desenvolvimiento de una esencia.

Realidad como discurso, relaciones de sobredeterminación

Tres tesis entretejidas que postula el análisis político del discurso:

"...renunciar a la concepción de la sociedad como totalidad fundante de sus procesos parciales y considerar a la apertura de lo social como constitutiva... y a las diversas órdenes sociales como intentos precarios y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias" (Laclau y Mouffe, 1985: 95-96).

"...toda configuración social es significativa..." (Laclau y Mouffe, 1987: 82)

"...el campo de las identidades que nunca logran ser plenamente fijadas es el campo de la sobredeterminación..." (Laclau y Mouffe, 1985: 111).

Primera tesis. La categoría de lo social que se plantea desde el análisis político del discurso se distancia y cuestiona a las posiciones que entienden la sociedad como totalidad autocontenida, como sistema cerrado con principios ordenadores positivos y fijos.

Frente a estos rasgos que enmarcan el perfil de una noción que toma la esencia de una identidad, se propone una forma de pensar lo social como sistema o configuración de elementos diferentes y relacionados, abiertos, incompletos, inestables y precarios. Diferentes y relacionados porque los elementos del sistema se constituyen tanto por las diferencias que tienen unos elementos frente a otros como por la relación que establecen entre ellos[6]. Un sistema que es abierto e incompleto en tanto susceptible de ser penetrado por componentes externos que "pueden ser incorporados a él implicando siempre movimientos y reordenaciones entre las relaciones de los elementos existentes. De ahí su carácter inestable, puesto que los elementos no son fijos sino que se transforman en la medida en que otros se modifican también en sus características, posiciones u ordenamientos. En correspondencia con todo lo anterior resulta claro el carácter precario e inexhausto del sistema y sus

6 Cierto es que el estructuralismo había planteado ya el reconocimiento del tipo de relaciones de los elementos en juego dentro de un sistema pero no se desprendió, al menos el estructuralismo clásico, del carácter cerrado y fijo con que se pensaba dicha relación. La propuesta de Laclau y Mouffe es "...mantener el carácter 'relacional'... y renunciar al mismo tiempo a la fijación de identidades..." (Laclau, 1983: 22).

elementos; "exceso de lo social" dirán Laclau y Mouffe para marcar lo contingente, la remanencia sistemática de "significaciones flotantes" que no alcanzan a ser identificados, fijados y articulados de manera total: imposibilidad de "sutura" de lo social; los "pliegues" e intersticios" del tejido social que había advertido ya Foucault.

Lo social construido bajo estas características traza el perfil de una concepción antipositivista y "antiesencialista" de las prácticas y los procesos en la sociedad. No hay aquí lugar para pensar la realidad en términos de dualidades dadas, identificables a *priori*, fijables en su sentido y en las relaciones entre sus elementos. "Lo social en esta perspectiva no está intrínsecamente establecido a partir de una esencia o racionalidad fija... lo social, por el contrario, se entiende como el intento por fijar un orden, intento siempre precario y sujeto a la negación y subversión. La inestabilidad (orden tentativo) de lo social aparece entonces como el terreno constitutivo de las diversas ordenes sociales existentes que son a su vez intentos inciertos por fijar una lógica, por domesticar el campo de la diferencia" (Buenfil, 1988, p. 8).

Esta concepción de lo social viene a ser una suerte de matriz potenciadora (junto con las demás categorías de esta perspectiva) de nuestras formas de pensar los procesos sociales. Piénsese, por ejemplo, en la noción de "reproducción". Dentro de una concepción "esencialista" de lo social como totalidad "relacional", sí, pero fija, estable y autocontenida, la idea de "reproducción" no puede evocar otra cosa sino perduración interminable de los procesos que fundan la sociedad. Ha sido criticada la noción de "reproducción" por esta linealidad y mecanicidad diciendo que desde ella no hay lugar para pensar la transformación y el cambio; pero esta crítica perdía de vista el cuestionamiento a la concepción de lo social que hacía posible ese sentido estrecho de "reproducción". Mas, si lo social se entiende desde los parámetros "antiesencialistas" propuestos por ejemplo en el análisis político del discurso, la noción de "reproducción" social se despliega ante nuestra mirada con otro significado donde la idea de cambio sí tiene un lugar central pues en la medida en que no hay elementos fijos, ni relacio-

125

nes predeterminadas ni racionalidades establecidas de una vez y para siempre, "reproducción" se puede pensar entonces como los ininterrumpidos procesos de fijar significados en un orden que nunca llega a ser total ni definitivo sino siempre precario e inestable. La noción de lo social que se sostenga, conlleva e implica formas de pensar los procesos que en ella identificamos. Valdría la pena ensayar los sentidos que la gestión asume en uno u otro modelo de lo social.

Segunda tesis. La urdimbre entre la primera tesis sobre lo social con la segunda sobre discurso es clara: lo social tiene una forma de existencia discursiva. Si lo social como sistema de relaciones no tiene esencias fijas ni sentidos *a priori*, entonces lo significados de los objetos, prácticas y procesos sociales tampoco pueden ser fijos ni estables. La categoría de "discurso" tal como se construye en la perspectiva del análisis político del discurso (y en posiciones como las sostenidas por Foucault) apunta precisamente hacia la comprensión de las formas en que se configura el carácter significativo inherente a las prácticas, objetos y procesos de la vida social.

La noción de discurso tiene una densa trayectoria teórica (véase Buenfil, 1985) que en este momento no podemos recorrer, aunque ello resultara provechoso a efectos de no trasponer otros sentidos de dicha noción con la que se plantea en el terreno de la perspectiva que aquí se revisa. Para ese último, discurso se entiende como cualquier tipo de acto u objeto de naturaleza lingüística y/o extralingüística que involucren una relación de significación abierta. Dos desgloses permiten desplegar en su riqueza la categoría de discurso propuesta.

Lo lingüístico y lo extralingüístico en el discurso

Frente a una tendencia dominante que ha restringido discursos a lo lingüístico –ya sea oral o escrito– se sostiene una idea que recupera ambas dimensiones. Ejemplos claros se desprenden de Foucault en el contexto de sus análisis sobre la discursividad de la prisión, la práctica médica y la locura.

No son solamente las referencias formales de carácter lingüístico, como documentos y comunicaciones verbales las

que perfilan al discurso, sino que éste también se asienta y de manera no menos importante, en una serie de actos extralingüísticos como rutinas de procedimientos, secuencia de acciones en tiempo y espacio, relaciones y jerarquías entre los actores, rituales en que se inscribe la acción, símbolos que participan, etc.

No es sólo una ampliación de la noción de discurso lo que se busca al recuperar lo extralingüístico. Lo que se intenta es algo mucho más importante, reconocer su materialidad en formas de existencia concretas. "El discurso –dicen Laclau y Mouffe– no puede consistir en meros fenómenos lingüísticos sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden a través de las cuales una formación discursiva se estructura" (Laclau y Mouffe, 1985: 109).

Llevada al contexto de los problemas planteados en estas notas, la articulación en el discurso de elementos lingüísticos y extralingüísticos tal como es postulada, hacen sospechosas las identidades duales que en algún momento nos han guiado para entender los procesos escolares: discurso/realidad y todas sus variantes (formal/cotidiano, planeado/ejecutado, etc.). Se sospecha en ellas un límite de sentido cuyos alcances se captan con mayor claridad si adoptamos el punto de vista de discurso como sistema abierto de significación.

La idea de fondo que subyace a la concepción de discurso como sistema abierto de significación es que la acepción de los objetivos o prácticas se construye en y por la inserción de dichos objetos y prácticas dentro de una u otra totalidad significativa. En primera instancia esto quiere decir que un mismo objeto o práctica puede ser construido discursivamente, o lo que es lo mismo, construido en su significación en distintas maneras atendiendo a la formación discursiva en que se halla inserto. El carácter discursivo o significativo de un objeto se configura entonces a partir de las relaciones que establece con otros objetos y prácticas; de ahí que no puedan atribuirse significados intrínsecos, inmanentes y fijos a los procesos y prácticas sociales sino formas diferenciales, abiertas e inestables de significación. las mismas características atribuidas a lo social es-

pecifican también al discurso (diferente y relacionado, abierto, incompleto, inestable, precario) y es que a partir de ellas se establece un horizonte ontológico para pensar la realidad desde posiciones antiesencialistas, antifundacionalistas y antiteleológicas.

El límite de sentido sospechado en la lógica de dualidades con que se explica lo escolar se vislumbra ahora más nítidamente. No se desprende sólo de identificar planos de realidad distintos (positivos y fijos) sino también y de manera muy importante, de soslayar las formas en que se construye y reconstruye su carácter significativo en función de las relaciones que se urden entre los elementos que las constituyen. La lógica de dualidades configura un sistema estable y fijo de relaciones entre elementos identificados, por ello pone límites a los que pueden ser abarcados y a las formas de entender la determinación entre ellos. Frente a los límites que esta lógica establece a las formas de entender los componentes y procesos de la institución escolar y las relaciones entre ellos, la categoría de discurso "crea las condiciones que nos permitan pensar numerosas relaciones que de antemano estaban excluidas" (*Ibid:* 109) o que quedaban subyugadas por la predominancia de alguna determinación fija. Ahí –dicen Laclau y Mouffe– radica la productividad de la categoría de discurso, ahí radica su potencialidad.

La tercera tesis referida a la sobredeterminación, amplía y profundiza las dos anteriores sintetizables en el enunciado de que toda configuración social constituye un sistema abierto de significaciones. El punto de engarce es que a partir de la categoría de sobredeterminación, las relaciones que se establecen entre los elementos o componentes de un espacio social o una formación discursiva, adquieren un sentido que no es de oposición, ni de contradicción ni de determinación aunque sea en última instancia.

El sentido que adquieren es el de relaciones que "lejos de ser determinaciones fijas (lineales, multilaterales o dialécticas) son determinaciones que se desplazan de un ámbito a otro, que se condensan temporalmente en un lugar para desarticularse y desplazarse a otro. Son relaciones que nunca alcanzan a estar totalmente fijadas" (Buenfil, *op. cit.* p. 9).

A diferencia de la oposición y la contradicción donde los elementos de la relación son identidades positivas (con significado inherente) y preexistentes a la relación en sí, desde la sobredeterminación, el significado tanto de los elementos que se relacionan como del vínculo que así se configura no están dados de manera estable. En ese sentido implica un abandono de cualquier tipo de causalidad o determinación estable y fija de antemano. Las relaciones construyen su especificidad a partir de la forma en que cada vez se articulan, desplazan y condensan los significados de sus elementos.

Interpretaciones radicales llevan a sostener que la realidad cotidiana de la escuela determina lo que es la institución escolar. El trabajo diario de los alumnos, de los maestros, de la administración, las rutinas, las interacciones, etc.... todo ese diversificado y fino entramado de elementos y relaciones positivos que se identifican como vida escolar cotidiana, suele ser asumido como lo que da cuenta de los procesos escolares y en tanto tal, elemento fundante, fijo y estable de las relaciones entre los componentes de la institución. Por eso, lo normativo aparece como lo opuesto a lo cotidiano, lo programado opuesto a lo ejecutado, lo planeado opuesto a lo vivido. Interpretaciones más agudas, en cambio, enuncian un ir y venir entre los elementos de la dualidad; se reconoce que lo cotidiano, lo ejecutado, lo vivido son afectados por la presencia de lo regulado, lo programado y lo formal, pero al no explicar los modos de existencia de unos elementos en otros no se logra disipar la dualidad en sí.[7]

La lógica que opera al centro de la categoría de sobredeterminación permite entender esos procesos con otra profundidad y complejidad. Laclau y Mouffe lo resumen así: "...lejos de darse una totalización esencialista o una separación no menos esencialista entre los objetos, hay una presencia de unos

[7] Hoy nadie dejaría de adherir al principio que reconoce a la realidad escolar como una constelación de componentes heterogéneos relacionados. Si esto es así, entonces una diferencia de posiciones estaría dada a partir de la forma en que se construyen las relaciones entre los componentes heterogéneos de la realidad. Determinación, oposición, contradicción, constituyen categorías dominantes mediante las cuales se han explicado dichas relaciones.

objetos en otros lo que impide fijar su identidad. Los objetos aparecen articulados no en tanto engarzan como piezas de relojería sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos" (Laclau y Mouffe, 1985: 104). Formas de "reenvío simbólico" y "pluralidad de sentidos", condensación y desplazamiento como movimientos que permiten entender la circulación de elementos y de relaciones, los vestigios y residuos de unos objetos, de unas prácticas, de unos procesos sobre otros dentro de una formación discursiva, de un espacio social cualquiera: "lo simbólico se construye sobre las ruinas de los primeros edificios simbólicos y usa sus materiales", escribe Castoriadis en lo que tomamos aquí como una profunda y hermosa analogía.

¿Cuál es la pertinencia de este enfoque en el contexto de los problemas que han sido planteados en estas notas?; ¿qué implicaciones tiene el pensar a la institución escolar como sistema de significaciones sobredeterminadas?; los componentes normativos y elementos de reglamentación en la institución, esos evasivos referentes cuya comprensión deja ver un vacío, o por lo menos un descuido, en el terreno del conocimiento sobre los procesos escolares ¿pueden ser pensadas moviéndonos en un horizonte de categorías como el propuesto?; ¿qué preguntas le haríamos desde esa perspectiva a la gestión?

Contornos de un conocimiento posible sobre lo normativo y la gestión

Construir la naturaleza discursiva de la institución escolar permitiría pensarla como un sistema articulado de actos lingüísticos y extralingüísticos que se conforma por elementos diferenciales: alumnos, maestros, administración, docencia, acciones gremiales, trabajo en el aula, recursos materiales, currículo, planes de estudio, programas, asignaturas, horarios, grados, ciclos, niveles, selección, exámenes, certificación, clasificaciones académico-administrativas, jeraquía de puestos, formas de control, estrategias de resistencia... etc., elementos todos cuyo significado se define en y por las relaciones que establecen entre

ellos, manteniendo siempre identidades y posiciones inestables dentro de la configuración discursiva en que circulan.

Mirando desde este horizonte a la escuela y lo que sucede dentro de ella, emerge un conocimiento posible respecto a elementos y relaciones que habían quedado, si no excluidos, subordinados y contenidos en una lógica de explicación.

En el caso de los aspectos normativos de la institución ello es particularmente claro. Las normas podrían dejar de ser pensadas como determinaciones estructurales o como un plano de la institución que se opone al de la "realidad"; se pensarían mejor como elementos significativos que no se pueden mantener aislados en los intentos de explicar los procesos escolares pues, vistos con profundidad, se trata de elementos que están siempre presentes desplazando sus significados y condensándose en formas inestables.

No tendría sentido tampoco remitirlas a un "esencialismo", a un significado y función fijo y trascendente anclado a principios positivos y fundantes de juridicidad y legalidad, "garantizadores" de la estabilidad y regularidad de un orden establecido; se les analizaría más bien como elementos inestables cuya forma y significado se configura en tanto insertos en un sistema de significaciones que las relaciona con otros elementos bajo formas específicas. Los reglamentos de certificación y evaluación de los aprendizajes, por ejemplo alcanzan inteligibilidad sólo si se les refiere al sistema de organización característico de la escuela: estructuras de asignaturas y cursos, niveles escolares y ciclos, sistemas de exámenes, formas de organizar y secuenciar el conocimiento en planes y programas, jerarquías clasificatorias del recorrido escolar de los alumnos (regular, irregular, aprobado, reprobado, desertor, egresado), jerarquías de autoridad, etc. De otra manera aparecen como determinaciones *a priori*, fijas y rígidas, como canales que permiten contener por sí mismos la irrupción de lo irregular.

Se está proponiendo la posibilidad de pensar las normas y las reglamentaciones como elementos incorporados (recuérdese el sentido de incorporados en Bourdieu) en las estructuras de la institución, en sus prácticas y procesos, en sus agentes; elementos incorporados que no tienen un significado fijo o

identificable *a priori*.

Las evaluaciones formales, por ejemplo, son procesos de la institución con una reglamentación precisa. Pero las normas que las regulan no imponen un significado único a dichos procesos. Así, los códigos con que se califican los exámenes adquieren un significado en el contexto del aparato administrativo de registro y control de la institución escolar: son formas de ubicar a la población estudiantil en categorías académico-administrativas que permiten construir grupos homogéneos (aprobados-reprobados) y prever trayectorias escolares para ellos; en el contexto de las relaciones entre maestro y alumnos este significado se desplaza, no se pierde, sino que reaparece condensado –por ejemplo– en el reforzamiento de la investidura de autoridad del docente. Así podríamos ir recorriendo relaciones entre elementos específicos donde el significado de los códigos formales de evaluar se desplaza y condensa: "reenvío, simbólico y pluralidad de sentidos".

Algunas preguntas a la gestión se desprenden de lo dicho hasta ahora.

En primer lugar sería fecundo interrogar a la gestión desde los campos disciplinarios donde se ha desarrollado el concepto y la función explicativa que los ha cubierto. Si dentro de las teorías pedagógicas los problemas de la gestión del plantel escolar no alcanzaron a consolidarse como un campo temático, en el terreno de las teorías sociológicas sobre las organizaciones, la gestión si está presente como elemento temático específico que ayuda a entender los intrincados caminos que sigue la puesta en ejecución de proyectos y políticas en una organización.

Los esfuerzos teóricos desarrollados por el análisis institucional en el terreno de las teorías pedagógicas insinuaron el campo de la gestión con los planteamientos sobre autogestión pedagógica, pero por algunas razones que sería interesante profundizar se atendieron más otras nociones propuestas mientras que el concepto pasó por una suerte de retraimiento e inhibición del que se intenta reactivarlo ahora. Un intento sólido de reactivar a la gestión como campo de procesos escolares heterogéneos encontraría en la reflexión sobre la función explicativa

que este concepto fue cumplido, elementos productivos y potenciadores que pone de manifiesto tanto lo que ha sido capaz de explicar como lo que ha dejado indeterminado.

No se quiere insinuar que sea posible arribar a un conocimiento exhaustivo sobre la gestión, lo escolar, ni sobre nada donde las zonas de indeterminación desapareciesen; el conocimiento como totalidad cerrada y suturada es imposible. Lo que sí es posible es incursionar en las zonas de indeterminación que son un saldo necesario del conocimiento construido. En este esfuerzo, una serie de preguntas a la gestión orientan la búsqueda: al interior de qué referencias o parámetros culturales se ha construido, qué concepción de lo escolar tiene implícita, con qué elementos está avecindada, qué tipo de relaciones se articulan entre ellos, qué significados tiene, cómo se expresan, qué procesos y prácticas ha focalizado, qué tipos de explicaciones ha ofrecido sobre ellos... serían algunas preguntas de vigilancia.

Interrogarse, por último, sobre los problemas que la normatividad plantea a la gestión y la gestión a la normatividad tendría pertinencia, pues probablemente uno de los aspectos más controvertidos en el terreno de los planteamientos de la gestión es el de los márgenes de configuración e incidencia de procesos en el contexto de los componentes normativos y reglamentados de la institución. La configuración de zonas de control desprendidas de los ordenamientos normativos y la emergencia de espacios de autonomía donde se exprese la gestión, son puntos sensibles en esta controversia. La necesidad de legitimación escolar de sus propios procesos es, sin duda, también un momento crítico en los planteamientos sobre la gestión institucional.

La variedad de posiciones al respecto parece ir desde quienes sostienen la necesidad de revisar y reactualizar las estructuras formales de la organización escolar para dar cauce a la actuación de los agentes escolares en procesos gestionarios efectivos, hasta quienes encuentran en esas mismas estructuras francos obstáculos para la gestión. Al fondo de ambas se vislumbra una fijación necesaria y *a priori* de los significados atribuidos tanto a lo normativo como a la gestión y las relacio-

nes entre ellas siguen los trazos de las lógicas de dualidades en oposición, contradicción y, en el mejor de los casos, de determinación de un elemento sobre otro.

Habría que empezar a preguntarse por lo que explica y lo que deja fuera esta forma de pensar las relaciones entre lo normativo y la gestión. Abrir la comprensión de estos procesos en términos de sistemas de significación sobredeterminados cuyos alcances escolares y sociales son inasibles de manera definitiva, bosqueja los contornos de formas de conceptualización que recojen lo que ha sido descuidado por las formas de comprensión totalizantes y positivas. Hacer de lo que no ha sido dicho una forma de reflexionar sobre lo que conocemos.

BIBLIOGRAFÍA

Buenfil, B. *Introducción al análisis del discurso. Perspectiva de investigación en ciencias sociales.* Documento de trabajo, DIE-CINVESTAV, México, 1985.

Buenfil, B. "Emergencia de la mística de la Revolución Mexicana y su componente educativo" en *Reconstrucción del texto histórico en educación; perspectivas internacionales sobre la nueva historia de la educación.* CESU-UNAM. (en proceso).

Giddens, A. *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis.* University of California Press, Berkeley, 1979.

Giddens, A. *Social theory today.* Polity Press, 1987.

Glazman e Ibarrola. "Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad curricular", *Memorias del simposio experiencias curriculares en la última década.* DIE-CINVESTAV, Octubre 1983.

Ibarrola, M. *Repensando el curriculum.* Documentos DIE, 1985.

Laclau, E. "The impossibility of society" en *Canadian Journal of Political and Social Theory.* Vol. 7, Canadá 1983.

Laclau y Mouffe. *Hegemony and socialist strategy.* Verso, London, 1985.

Laclau y Mouffe. "Post-marxism without apologies" en *New Left Review*. Nº 166, Nov-Dic. 1987.
Lapassade y Loureau. *Claves de la sociología*. Laia, 197.
Rockwell y Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente*. Cuadernos de Educación, DIE, 1986.
Rockwell, E. *Repensando institución: Una lectura de Gramsci*. Documentos DIE, 1987.

La gestión pedagógica. Polémicas y casos

Alfredo Furlán
Monique Landesmann
Miguel Angel Pasillas (*)[8]

Desde el inicio de nuestra práctica como pedagógos en procesos de innovación curricular (en el ámbito universitario), tuvimos que aprender que diversos aspectos de la institución y sus sujetos no se plegaban fácilmente a los requerimientos del quehacer técnico-pedagógico. Los intereses y los comportamientos de los profesores, autoridades, personal administrativo, estudiantes y los equipos de apoyo no sólo no convergían siempre en la dirección del proyecto innovador, sino que con relativa frecuencia daban origen a conflictos de índole variada. Con el paso del tiempo, tuvimos que estudiar las relaciones complejas que se establecen entre la institución, los sujetos y los proyectos curriculares. Una relectura atenta de la bibliografía clásica

* Alfredo Furlán, Monique Landesmann, Miguel A. Pasillas. Proyecto de Investigación Curricular. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México.

[8] La sección teórica y la del análisis de casos fueron presentados como dos ponencias en el Seminario. Para esta publicación se estimó conveniente conjuntarlas. El equipo completo es responsable de la elaboración del proyecto y de la discusión de las principales tesis del documento. Las entrevistas fueron realizadas por Alfredo Furlán y Gustavo Parra, el cual estuvo encargado de la desgrabación de los cassetes. Miguel Angel Pasillas y Monique Landesman se hicieron cargo de la elaboración de los informes de los dos casos estudiados.

acerca del diseño o del desarrollo curricular, nos permitió descubrir que estos temas también habían sido una preocupación de los autores más conocidos, aunque presentados con un lenguaje y una óptica diferente.

Las oportunidades que se nos fueron presentando de trabajar en relación a otros niveles escolares –especialmente con el nivel medio– nos llevó a contrastar, entre otros asuntos, las notables diferencias que suscita el modo de gestión fuertemente centralizado típico de este subsistema, respecto del estilo que conocíamos en las universidades autónomas. Si en estas últimas se aprecian actitudes dispares entre los profesores respecto de las innovaciones curriculares, en los establecimientos de nivel medio la cuestión suele ser considerada prácticamente como un dispositivo administrativo y rara vez como un producto de una intencionalidad pedagógica.

Por otra parte, nuestro interés por desarrollar una línea de investigación acerca de los nexos entre los estilos de gestión, los proyectos y las prácticas curriculares, se consolidó al corroborar la importancia estratégica que adquiere el problema de los márgenes de autonomía curricular que tienen los establecimientos escolares, en los debates en torno a las reformas de los sistemas educativos de España, Francia, Argentina, Brasil, Chile y desde hace unos meses, la aparición del tema en el sistema escolar mexicano en el contexto del esfuerzo modernizador. Esta problemática, emergente en los países mencionados, encuentra amplios antecedentes en los debates que hace mucho más tiempo se sostienen en los países cuya tradición ha sido de gestión descentralizada, especialmente Inglaterra y Estados Unidos. La lectura de un texto de G. Gozzer nos alertó sobre la presencia, en los últimos países, de una tendencia inversa; es decir, hacia un control más centralizado con la consecuente pérdida de autonomía pedagógica de las regiones y de los propios establecimientos.

Otro plano que origina inquietudes, particularmente entre los académicos y educadores latinoamericanos, es que estos procesos que impulsan las políticas educativas de la región encuentran a nuestros sistemas escolares –y a sus miembros– sumidos en una seria crisis de financiamiento, pero también de

validación social. En este marco, lejos de conquistar un mayor poder de decisión en función de la pujanza de su accionar cultural, los establecimientos y sus miembros perciben las nuevas orientaciones como una amenaza más a su ya maltrecha realidad. Prevalece la impresión de que se trata de nuevos ensayos sin efectos concretos, pero también se manifiesta el temor que se dejará librado al profesorado a sus propias fuerzas para sortear la crisis, en las condiciones más adversas.

Dado que en nuestro medio no contamos con suficientes antecedentes de investigación acerca de cómo los miembros de un establecimiento escolar van construyendo el currículo que efectivamente conforma las experiencias de los alumnos bajo las actuales normas de gestión,[9] iniciamos una investigación que pretende describir algunos casos, indagar las expectativas de los profesores y directivos en relación a una mayor autonomía para tomar decisiones pedagógicas y sondear diversos temas significativos.

Mientras que lo relevante desde una preocupación por la investigación curricular es estudiar la naturaleza de la selección cultural que constituye al contenido, la fuerza orientadora del accionar docente y la eficacia de su transmisión a los alumnos, desde la problemática de la gestión pedagógica se abre la indagación en torno a los procesos de decisión en que participan los agentes del plantel, las formas de circulación del poder y las redes de control, los conflictos entre las diversas racionalidades que entretejen la trama de la escuela, la convergencia, el paralelismo o lo centrífugo de los discursos que pronuncian los protagonistas de las diversas posiciones que instaura la institución. Nos interesa analizar las representaciones imaginarias re-

[9] Si bien es cierto que prácticamente no existen antecedentes de investigación desde la preocupación por la gestión pedagógica de los centros escolares, hay numerosos trabajos que aportan elementos de suma utilidad. Entre otros, estudios sobre la cuestión curricular, sobre la identidad y la formación de profesores, sobre las condiciones de trabajo, sobre la vida cotidiana en la escuela, sobre la relación del maestro con el saber, sobre el conocimiento en el aula. Asimismo, existen valiosos aportes sobre las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se insertan las escuelas y también sobre el desarrollo de las políticas educativas y de la vida sindical del magisterio.

lativas a la autonomía del agente escolar y, a mediano plazo, observar los nexos entre los pliegues de la gestión y el proceso de formación de los estudiantes.

Algunos de estos tópicos serán presentados en forma teórica y polémica en una primera parte y como un ensayo de lectura del material recogido mediante entrevistas, en la segunda parte.[10]

La gestión pedagógica

La noción de "gestión", como la mayor parte de las palabras que integran nuestra jerga profesional, está cargada de diversos significados. Estos dependen tanto de las tradiciones previas como del proyecto de uso de quienes la movilizan en nuestro campo. Estos proyectos de uso expresan las imágenes que acompañan a la noción y el ámbito de los problemas al que se intenta afectar.

Hay dos usos clásicos que imantan el término: como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados propósitos y en este plano inmediatamente se perfila la imagen de empresa y se evoca la figura de los cuatro directivos y de los responsables de los diferentes tipos de tramitaciones externas e internas que se requieren para que la empresa funcione. La otra vertiente de significados proviene de las diferentes corrientes político-económicas y sus expresiones en el campo educativo que incorporan el término en la construcción de la noción de autogestión. En este caso se evocan otras figuras, que más que ajustarse al sentido habitual de administración, se aproximan al de dirección, gobierno y más puntualmente a la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación del funcionamiento de la misma. Aplicada al ámbito pedagógico y en coordinación con la idea de "no-direc-

[10] Mientras que en el caso Vasco, la mayor parte de los participantes fueron simpatizantes del enfoque decisionista, en el Coloquio de la AECSE en Francia prevaleció una visión muy crítica de estas perspectivas.

tividad", hace referencia también a la participación de los estudiantes en la elaboración de sus proyectos formativos.

Ambos usos, que resultan contradictorios respecto del problema de la autonomía, pesan sobre los nuevos proyectos y es probable que nunca se logre acotar una denotación sin connotaciones. Esto es parte esencial del trabajo cognoscitivo sobre lo social y ninguna segmentación agota el riesgo de una cierta parcialidad. Por otra parte, dado que la estructuración y fundamentación de un "sistema educativo escolar representa una multiplicidad de subsistemas, de vínculos entre ellos y de relaciones con el "exterior" de protagonistas de las más diversas formaciones y responsabilidades, el modo como se expresa el problema es muy variable. Por ejemplo, la forma como se estructura una serie de alternativas entre las cuales un secretario de estado debe elegir, se diferencia del tipo de elecciones que competen a un consejo de escuela. Las de un supervisor tienen efectos distintos a las de un grupo de profesores, etc. A partir de estas consideraciones, queremos sostener que toda acotación *a priori* (anterior al estudio de las prácticas existentes) tiene un cierto grado de arbitrariedad, pudiendo funcionar como hipótesis explicativa o como modelo normativo, validado más por los valores que porta que por su poder heurístico. Si postulásemos que todos los ámbitos de gestión son interdependientes o que, por el contrario, están totalmente desligados sería cuestión de demostrar la pertinencia empírica de estos modelos.

En la presente investigación, el foco de atención se ubica en los diversos modos de participación de los actores en el conjunto de los procesos de diseño, transformación y regulación que mantienen en funcionamiento –dentro de cada centro escolar– los tres dispositivos que desde nuestro punto de vista tratan de orientar la formación de los alumnos; el currículo (sistemas de selección, organización y distribución de la cultura legítima que explícitamente trata de transmitir la escuela); el sistema de evaluación del aprendizaje y el sistema de sostenimiento de la disciplina. Tenemos la impresión de que los distintos dispositivos operan con relativa autonomía entre sí y movilizan fuerzas y sentidos específicos que escapan a la au-

toconsciencia de los actores. Desde allí, deseamos ir ampliando el sentido desde la gestión pedagógica a la institucional, hasta entrar en contacto con el ámbito de las políticas y esquemas de organización que regulan el sistema escolar en su conjunto. Pero esto es también un fin a mediano plazo, aunque tratamos de nutrirnos de conceptos que permitan pensar en continuidad, lo que tramposamente se escinde como micro y macro.

Gestión y decisión

El campo de las prácticas educativas institucionales presenta –como uno de sus tantos rasgos– una enmarañada combinación de efectos en los que la distinción entre lo que es asignable a la personalidad de los sujetos, o lo que es explicable en términos estructurales, es tema de complejos debates teóricos que nunca suturan la interrogación. A pesar de que hoy la mayor parte de los autores relevantes se muestran críticos frente a la dicotomía individuo-sociedad. Las soluciones propuestas no logran estabilizar un consenso. Cuando nos desplazamos entre el campo sociológico y el psicológico, los acentos se extreman por razones obvias. Las discrepancias en este sentido han dado desde hace mucho, un fuerte impulso al refinamiento de las argumentaciones. También se puede decir que se observan corrimientos coyunturales desde los énfasis individualistas que destacan la libertad, a las tesis deterministas que subrayan la fuerza de las coacciones, las investiduras y las constituciones. En nuestros días, lo característico es el movimiento inverso. Sin embargo, el devenir de la historia de la sociedad y del saber se ha encargado de advertir en contra de las funciones definitivas, promoviendo la cautela, el relativismo y el escepticismo noseológico en la mayor parte de los pensadores.

Mientras tanto, los actores de la institución educativa no se muestran igualmente cautelosos. Puede ser que esta tendencia no sea exclusiva de nuestro gremio, pero entre nosotros sabemos que si se escucha un análisis estructural, es típico que sea registrado como un discurso pesimista. Si el discurso coloca en el centro las posibilidades de actuación del sujeto, está

garantizada su recepción más simpática. Nuestro campo sigue siendo humanista e individualista en su alma profunda, aunque algunas jergas a la moda lo disimulen. Esta propensión típica se renueva día a día en el espejo del sentido común, que refleja la imagen de la actuación cotidiana. Casi toda la dinámica escolar individualiza al maestro, al menos frente a la administración que le encarga y pide cuentas a cada quien. Si bien los alumnos pueden evadir el reconocimiento con ciertas posibilidades de éxito, a cada maestro le resulta prácticamente inútil tratar de huir de alguna forma de identificación. Siempre hay muchos ojos que lo miran y casi siempre el espíritu no totalmente satisfecho del maestro lo sensibiliza frente a la mirada enjuiciante de los que lo rodean.

No es raro, en este marco, la facilidad con que diversos foros pedagógicos han acogido la ideología de la "toma de decisiones", que tienen sus raíces en el individualismo y voluntarismo característico de una de las grandes orientaciones filosóficas de la modernidad. Esta ideología ofrece la posibilidad de revestir el comportamiento pragmático de los agentes, de un "status" de racionalidad que sostiene la autolegitimación de la identidad profesional. Se conecta con la larga tradición de disputas por la definición del nivel cognoscitivo del quehacer del maestro (arte o técnica) y del saber que estudia y orienta este accionar (filosofía, ciencia, tecnología o discurso de la institución). Si las decisiones pueden ser "tomadas" de acuerdo a las pautas y los requerimientos de una racionalidad científico-técnica, se justifica consecuentemente la profesionalización del *rol*. Esta es, en esencia, la argumentación clásica en el caso del maestro y desde hace menos tiempo emerge como argumentación proclive a la profesionalización de los papeles directivos y de supervisión. Sin embargo, hay que señalar que este argumento se usa con un doble filo: aparece en discursos progresistas, en los cuales se atenúa el individualismo extremo y también en los discursos tecnocráticos en los que operan como crítica velada a la actitud burocrática del magisterio. Cuando los docentes lo reciben como "propuesta" suele acrecentarse, a pesar de las intenciones progresistas del emisor, el acento individualista y cuando se lo asume como "crítica", es decir como res-

ponsabilización de los males del sistema, no es raro apreciar una huida hacia la contestación determinista.

No deja de ser sintomático que el actual brío del énfasis profesionalizante vaya a la par de la demanda externa de una mayor apertura del espacio escolar, para dar cabida a lo que los franceses denominan el "pertenariat", es decir, la incorporación de lo que en las traducciones castellanas de los libros norteamericanos sobre currículo se nombra con la palabra "legos". Si se espera una apertura, hay que recibir a los nuevos protagonistas suficientemente pertrechados.

La presencia de la fórmula "toma de decisiones" en algunas expresiones públicas del campo pedagógico adquiere múltiples formas y niveles. Ejemplos de esto: la primera parte del libro *"El libro del curriculum"* de Ronald Doll (libro verdaderamente interesante, por cierto) se titula "La toma de decisiones en el mejoramiento del curriculum". Este es un texto editado en los EE.UU. en los sesentas. En el libro *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* en el que Roberto Pascual coordina la publicación de las ponencias presentadas en el II Congreso mundial Vasco en 1987, la segunda parte se titula "Innovación, tomas de educación, solución de conflictos". Para Michel Soussan, autor de un trabajo incluido en las memorias del Coloquio "L'etablissement...", efectuado en París en 1989, es posible jugar con un entrecomillado nombre de "decideur" con el cual se bautiza a los "chefs d'establissement". Como se puede apreciar a través de este escueto "flash", el emblema de la decisión recorre los continentes y las décadas.[11]

Más allá de su funcionamiento ideológico, el tema de las decisiones envuelve una problemática central e ineludible de la gestión pedagógica. Efectivamente, el recortar un segmento de la actividad institucional bajo la óptica de la "gestión" expresa

[11] Para los que conocen posturas previas en relación a las "definiciones" de nuestro campo, este esfuerzo por aclarar la gestión pedagógica debe comprenderse como un ejercicio circunstancial. Seguimos creyendo que la polisemia es inevacuable y además, acarrea una deliciosa maraña de efectos de sentidos insospechados. También las metonimias y metáforas, como se sabe, a veces permiten que aflore otra suerte de saber. En este sentido, no nos negamos a flotar en las afluencias entre gestión, gesta, gestar, gesto, etc.

la intencionalidad de estudiar las formas en que los protagonistas del plantel escolar van eligiendo dentro de opciones preestructuradas, límites, construcciones, percepciones, los caminos para edificar sus prácticas educativas. Particularmente, cómo se va estableciendo el currículo, es decir la selección cultural de un contenido transmisible y el efectivo proceso de transmisión-apropiación del mismo. Cómo se va estructurando institucionalmente el modo de relaciones sociales en el espacio escolar, que cuando integra a los alumnos produce el fenómeno adaptativo que Jackson bautizó como "currículo oculto".

En estos complejos procesos de construcción de proyectos, significados y normas, intervienen efectos de diversa amplitud, efectos estructurales y lingüísticos que están en la trama misma de la constitución de sujetos; actividades del tipo que Bourdieu caracteriza como "sentido práctico" o también "sens du jeu"; deseos, gustos, estilos, caracteres de lo sujetos; actividades concientes reflexivas de valoración de situaciones y de elaboración de estrategias; formas dispares de enfrentar los conflictos, etc. Vale decir, entre lo que comprende esta compleja trama de planos analíticos desde los que se puede estudiar el proceder de los sujetos, la perspectiva de la gestión tiende a subrayar el problema de los procesos de elección entre opciones imaginarias y reales. Estudiar el trabajo pedagógico y sus modos de gestión, es aceptar como objeto de estudio algunas modalidades de la racionalización de la actividad escolar y, por lo tanto, no es posible zafarse de la encrucijada weberiana, aunque más no sea para polemizar en ella.

Si bien el discurso clásico de la toma de decisiones, como dice Lucien Sfez "...sigue pensando todavía que el individuo concreto y sus acciones singulares, sus decisiones, competen al campo de lo imprevisible, del 'nada es imposible', en una palabra de la libertad en su acepción de libre elección que contraviene, cuando es de calidad, la naturaleza ofensiva de las leyes", su fuerte carácter polémico no justifica la desaparición del problema. La imposibilidad de sostener hoy los postulados clásicos de la "filosofía del sujeto", lejos de eliminar, hace complejo el problema de las bases normativas que orientan la acción conciente de los hombres, (en lo que toca fundamental-

mente a las relaciones sociales y desde hace algun tiempo y cada vez de manera más apremiante, a las relaciones sociedad naturaleza). Las obras de Apel, Habermas, Castoriadis, Heller, entre muchos otros, testimonian tanto las dificultades, como algunas brechas que se perciben en la vía de la argumentación de los intelectuales. Y este problema, que tensa el debate de la actual filosofía social, es crucial para el ámbito de la reflexión pedagógica cuya base de sustentación conceptual ha provenido siempre de aquella esfera.

Por otra parte, las actuales tendencias internacionales a abrir el espacio de los Estados, regiones, comunidades y centros escolares como ámbitos con relativas autonomías para reformular aspectos parciales de los proyectos curriculares nacionales, es decir constituirlos como espacios jurídicamente establecidos para gestionar proyectos pedagógicos, hace que el tema de la orientación racional de las decisiones cobre inusitada relevancia. Por ello, se hace necesaria una amplia dosis de investigación, estudios y ensayos polémicos para comprender más profundamente la complejidad de los cursos concretos de la acción de los actores escolares.

Como está lejos de nuestra intención el proponer fórmulas para dirimir la cuestión, interrumpiremos este tema con un señalamiento. Si no se focaliza el alcance de la noción de gestión pedagógica con respecto de la amplia gama de procesos que se aprecian en todos los protagonistas de la escena escolar (y en los protagonistas de las instancias burocráticos que hoy proyectan, regulan, supervisan y evalúan las escuelas), se corre el riesgo de indiferenciar la idea de gestión y la de práctica educativa. Como ya tenemos la experiencia con la noción de currículo de que, en algunos discursos entusiastas, terminó imponiéndose a otras categorías, preferimos circunscribir la idea de gestión para evitar aportar una nueva mercadería a la imperiosa demanda de pseudonociones. Pero también deseamos advertir que esta circunscripción no pretende más que contar con una base de elección para la construcción del objeto de investigación. En este marco nos interesan como foco de investigación de la gestión pedagógica de los planteles escolares, los procesos en los cuales se eligen opciones estratégicas que de-

terminan la orientación de los programas de enseñanza, de las evaluaciones y del sostenimiento de la disciplina del establecimiento. Esto equivale, por el momento, a quitar del blanco principal las actividades cotidianas que cada maestro efectúa y a centrar la atención más en las encrucijadas del equipo pedagógico. Por supuesto que eliminar el foco implica conservar dentro del cuadro. Es absurdo resaltar los sagrados instantes de la "decisión" tachando sus condiciones de producción, su inclusión en procesos más amplios, sus multideterminaciones. No cuidarse de esto, implicaría instalarse en el centro del efecto ilusorio de la posibilidad de decidir: el individuo como centro de la creación (centro activo). "Imagen del hombre de genio, del desfacedor de entuertos, del gran guerrero" diría Sfez. Sin embargo, reconocemos los riesgos de esta empresa en la cual el síndrome de oráculo se engarza en su núcleo predilecto.[12]

Poder y autoridad

Decíamos que los sistemas escolares y en particular los de nuestros países, están pasando por una etapa crítica en lo que se refiere a su validación social. En otros términos, se está en medio de una crisis de legitimidad. El decrecimiento relativo del financiamiento estatal del sistema escolar, no sólo es expresión del peso del endeudamiento externo y de la política prevaleciente de reducción del Estado (complementado con un difundido crecimiento de la sociedad civil). Expresa además, la dificultad para establecer metas funcionales a un sistema escolar construido desde tradiciones y expectativas diferentes y, fundamentalmente, expresa el escepticismo que tienen los sectores dominantes respecto a la capacidad de reeducar al inmenso aparato burocrático y hacerlo funcional al servicio de los ahora "nuevos" rumbos. Opera también, de algún modo, como castigo a las manifestaciones de resistencia que se suscitan por

[12] Más adelante, se estudian dos casos relativamente privilegiados, en los que sin embargo también se recogieron algunas referencias a los esfuerzos de la crisis y en los que se aprecian los esfuerzos del equipo pedagógico por sobrellevarlos

parte de maestros y estudiantes frente a estas políticas. El drama socio-político que están viviendo nuestros pueblos frente a los embates de una violenta destrucción de los restos de proteccionismos y de políticas de atención a necesidades populares (que con todas sus perversiones promovían formas distributivas menos selectivas) y en donde el porvenir es cada vez más ajeno, es demasiado grave como para pretender caracterizarlo con unas pocas frases. Concientes de esto queremos «olamente remarcar este escenario de base, no excluirlo de nuestra problemática.

La crisis de legitimidad de los sistemas escolares, que tiene manifestaciones y efectos diferentes según los sectores sociales afectados, deviene también del ritmo y complejidad de las transformaciones del saber, de las relaciones de la tecnología y de la sociedad, de los impresionantes cambios en el mapa político del planeta. Frente a la multiplicación de fuentes de difusión cultural y de comunicación a las que tienen acceso las élites, el magisterio, el profesorado y la estructura misma del espacio escolar, aparecen como resabio de un proyecto arcaico. Las escuelas y los cuerpos docentes han ido perdiendo autoridad. Las fuentes clásicas de la autoridad pedagógica han sido erosionadas.

Según reseña K. Thompson, Max Weber "distinguía entre el poder y la autoridad...el poder se refería a cualquier relación donde un miembro podía imponer su voluntad a pesar de toda resistencia, (mientras que) la autoridad existía cuando la obediencia a las órdenes se apoyaba en la creencia en su legitimidad, la creencia de que las órdenes se justificaban y que era correcto obedecer."

De acuerdo al trazo weberiano, se podía pensar que las dificultades que está presentando el sistema escolar para reconstruirse (en un contexto en el que tampoco las distintas clases sociales explicitan claramente sus demandas) y justificarse, incrementa la pérdida de legitimidad y por lo tanto de su autoridad clásica; cultural, política y pedagógica. A medida que ésta cede, desnuda al poder que sostiene a la institución en tanto relación de fuerza. Aunque en un sentido el aumento de cobertura (es decir, de su poder de convocatoria) ha corrido a la par

a la disminución de autoridad (lo cual en términos tecnocráticos se nombra como decremento de calidad), por otra parte hay una correspondencia entre la pérdida de autoridad y una disminución del poder formativo de las instituciones. El desnudamiento de la fuerza entonces se vincula con una merma de su eficacia, lo cual debe manifestarse en el relajamiento del trabajo pedagógico, la burocratización de los papeles directivos y de supervisión, en el ausentismo de los docentes, en la tosquedad de los procedimientos para mantener la disciplina de los alumnos, en la diferencia con respecto al saber, etc..[13]

En el interesante texto de S. Ball se sugiere que mientras la perspectiva de la autoridad prevalece como categoría del discurso de las "Ciencias de la organización", la perspectiva micropolítica (que el autor propone) utiliza la categoría de poder. La idea que estamos proponiendo en los párrafos anteriores, es de que hay una dialéctica entre la "autoridad" y el "poder" y que la preeminencia de cualquiera de ambas hay que interpretarla en términos históricos. Y en la lectura del "microespacio" sociopolítico de la escuela, aparecen alternancias o existencia simultánea de ambas modalidades y combinaciones de las tres formas de legitimación que estipuló Weber: carismática, legal-racional y tradicional (basada en el respeto de la costumbre). Tenemos la impresión que actualmente prevalece esta última, al menos en lo que se refiere a la autoridad de los docentes frente a los estudiantes (estamos pensando sobre todo en la secundaria).

Un segundo plano de análisis necesario en el tema del poder y típico de la mayoría de los enfoques, es la problemática del poder jerárquico y del control (en este caso de una persona por otra). Aquí se abren varias cuestiones importantes desde la perspectiva de la gestión pedagógica. En la distribución normativa de funciones jerárquicas constituye una zona importante, pues es expresión de las relaciones que sostienen los modelos de organización en boga entre los funcionarios encar-

[13] Esto nos sugiere la necesidad de dar cuenta de la presencia de racionalidades distintas en el desarrollo de discursos. Ampliaremos más adelante el sentido de esta aseveración.

gados de las propuestas normativas (o entre los dueños de las escuelas privadas), las desarticulaciones y asincronías entre los criterios (muchas veces entre las racionalidades) que propugnan las diferentes instancias generadoras de normas y los supuestos no reflexionados que se aceptan por tradición o "sentido del juego". Otra cuestión clásica es el estudio comparativo de las redes formales y las reales (llamadas informales) de condensación del poder. En este plano sobresale la diferenciación de liderazgos según la índole del asunto a dirimir. Las relaciones entre grupos de diversa filiación ideológica, política o sindical, entre hombres y mujeres, entre jóvenes y viejos, etc.

También aparece el tema de las estrategias de control de las personas, las relaciones y las tareas. Queremos señalar, adhiriendo al sentir de Ball y muchos de los autores que cita, que desde este ángulo cada escuela construye y reconstruye permanentemente su realidad, que el espacio del plantel abre un mundo de vida complejo cuya multiplicidad es preciso seguir estudiando pero que tampoco hay que descuidar las otras miradas que nos recuerden, como dice P. Jackson, que independientemente del nivel y la región en que se ubiquen, "la escuela es siempre la escuela", es decir, que hay una estructura estable de articulación de las relaciones básicas. Del mismo modo, las lecturas "macro" y las lecturas históricas aportan muchas claves de comprensión de lo que se juega al "interior" de los establecimientos y los señalamientos que formulan algunos de los estudiosos de la función reproductora del sistema escolar nos alertan acerca de los límites empíricos de núcleos centrales de las propuestas pedagógicas.

Desplazándonos en tercer lugar hacia otra concepción del poder, la construida por Michel Foucault, el tema se abre en otras direcciones contrapuestas en cierto sentido a las precedentes, pero gratas a nuestro concierto postmoderno. Transcribimos dos parrafos seguramente conocidos por muchos: "por poder no quiero decir 'el poder', como conjunto de instituciones y aparatos que garantizan la sujeción de los ciudadanos en un Estado determinado. Tampoco indico un modo de sujeción que, por oposición a la violencia, tendría la forma de regla. Finalmente, no entiendo por poder un sistema de dominación

general ejercido por un elemento o grupo sobre otros, y cuyos efectos, merced a sucesivas derivaciones, atravesarían al cuerpo social entero. El análisis en términos de poder no debe postular, como datos iniciales, la soberanía del Estado, la forma de la ley, o la unidad global de una dominación: éstas son más bien formas terminales. Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadenas, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aislan una de las otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales". Más adelante dice: "que las relaciones de poder no están en posiciones de exterioridad respecto de otros tipos de relaciones (procesos económicos, relaciones de conocimiento, relaciones sexuales), sino que son inmanentes; constituyen los efectos inmediatos de las particiones, desigualdades y desequilibrios que se producen y, recíprocamente, son las condiciones internas de tales diferenciaciones; las relaciones de poder no se hallan en posición de superestructura, con un simple papel de prohibición o reducción; desempeñan, allí en donde actúan, un papel directamente productor".

El poder no es patrimonio de personas o posiciones fijas: el poder surge de abajo, se establece como una dimensión de relaciones definidas en otros términos, circula a través de los más diversos dominios. Como dice el propio Foucault: "omnipresencia del poder". Y la última idea citada; el poder produce, además de prohibir. Desde este punto de vista se puede reconsiderar el problema del poder estudiando los múltiples pliegues en los que circula o se condensa y observando su producción, no sólo lo que limita. Con esta amplitud de registro, se puede pasar a un análisis dinámico. Lo interesante aquí es la invitación doble a no descuidar ningún aspecto del suceder de lo social y a suspender el juicio negativo de valor, que en nues-

tro caso corre el riesgo del mimetismo con el sentimiento de los actores. Invitación a descentrar el poder del cargo de director, no hacia "el poder detrás del trono", sino el espacio total en el que el trono es un enclave más, a veces eficiente, a veces simbólico de las relaciones de fuerza que lo caracterizan. Tal vez algunos piensen que la vía abierta por Foucault, aplicada a la gestión (cuya problemática coloca en el centro al poder). Descentre su mirada extraviándola en la persecución de una totalidad en movimiento. Esto podría acarrear la inflación del tema "gestión pedagógica" al punto de sobreponerlo al problema pedagógico total. Esto es sin duda posible. Pero, ¿cuál sería el problema si se pregunta por el poder y más ceñidamente, por la gestión, en cada uno de los rincones de la actividad institucional y pedagógica, en los discursos y en las acciones? Si la pregunta no se panfletiza se podría tolerar como en la ronda infantil, que cuando se pregunte *¿lobo está?*, la respuesta sea, como en el juego: *"no esta"*.

Nuestro interés actual por la cuestión de la gestión pedagógica está motivada por el hecho de que ocupa una posición estratégica en los proyectos y debates acerca del presente y futuro de los sistemas escolares en las transformaciones y agudización de algunos de los problemas básicos de la humanidad. Porque entendemos que representa una zona sensible donde se tensionan las posibilidades y límites de la reflexión y la práctica educativa.

Pero su inusitada actualidad no impide rendir un homenaje a sus numerosos antecedentes, que acompañaron, que formaron parte de la historia de la educación. Comenio, que no separaba el problema de la organización institucional del campo de su didáctica. Los constructores y organizadores de los sistemas escolares en todo el mundo. Entre muchos otros, Horace Mann en los EE.UU. Los científicos, como Durkheim que nos dejó el vigoroso y lúcido capítulo sobre la educación secundaria francesa. Los filósofos y pedagogos como Dewey, que nos legó dos textos esenciales para la comprensión de las implicaciones del problema de la gestión. "Principio de organización pedagógica" y la "Democracia en la educación". A los parteros del moderno campo del currículo, al propio Dewey y a

Bobbit, quien comenzó concibiendo al problema curricular como uno de la organización del trabajo escolar. A los teóricos de la organización y a autores críticos, a aquellos como M. Crozier que fue el invitado de honor en el ya citado coloquio francés del 89. A los diversos grupos anarquistas, que en varias partes de Europa experimentaron las primeras propuestas de autogestión. Al cercano movimiento de Pedagogía Institucional que más allá del extravío de sus núcleos utópicos, enriquecieron de manera formidable la problemática.

Este texto teórico, podría haber recorrido estos y otros importantes antecedentes y haber aprovechado sus aciertos y errores. Esta compleja tarea queda abierta. Más allá de nuestras actuales incertidumbres e interrogantes, también queda abierto el debate que compete a los docentes, a los estudiantes, a las distintas fuerzas sociales. Podemos estar tranquilos que hay mucho camino por transitar, mucho por conocer y esencialmente, para los que nos gusta el sabor ácido de la libertad, mucho por discrepar.

Lecturas posibles

Un aspecto relevante a destacar, es que como parte de la tarea de construcción de la problemática de la investigación, llevamos a cabo una serie de entrevistas en dos establecimientos educacionales privados que nos fueron abriendo los ojos y los oídos para establecer el campo y afinar la metodología. Posteriormente ampliaremos y diversificaremos los casos a estudiar, abarcando escuelas públicas ubicadas en medios socioeconómicos diferentes. Por ahora contamos con una media docena de entrevistas efectuadas en cada uno de los establecimientos elegidos. En ambos casos se conversó con personal directivo, profesores y personal técnico. Se utilizó un guión general que centró las preguntas en los modos como se elabora el contenido de los programas de las asignaturas y cómo se lleva a cabo la coordinación del trabajo de enseñanza. Las respuestas iban dando pistas adicionales que expandían el tema y los entrevistadores tratábamos de seguirlas, violando la estrechez de la base de las

preguntas. Tratamos de cuidar que el problema de la gestión se tratara sin abordar explícitamente núcleos conflictivos para los docentes. Pensamos regresar a estas escuelas para efectuar una indagación más profunda, para lo cual debemos preparar con mucha atención el dispositivo a utilizar.

Las dos escuelas fueron elegidas por razones prácticas y estratégicas. Entre estas últimas prevalece lo siguiente: se trata de establecimientos que cuentan con un idearjo educativo adoptado por los fundadores y sostenido por los cuerpos directivos. Nos interesó contar con estos casos desde el comienzo porque representaban, de algún modo, el tipo de esquema de gestión que se esboza en algunos discursos oficiales. Al mismo tiempo, por el tipo de población que atienden, se trata de casos más fácilmente estudiables con categorías extrapoladas de investigaciones efectuadas en otros países. Esto, para nosotros, ofrece un campo interesante para poner a prueba nuestro instrumental analítico y avanzar gradualmente hacia el establecimiento del perfil de categorías que den cuenta de las características idiosincráticas.

Caso 1

Características del colegio

El colegio tiene más de 40 años de haberse fundado en la Ciudad de México. Formado por cuatro secciones: jardín de niños, primaria, secundaria y preparatoria, da educación a unos 3 000 estudiantes con el apoyo de 300 profesores y empleados. Es un colegio privado, incorporado a la Secretaría de Educación Pública (SEP) hasta el final de la secundaria.

Las circunstancias y motivos de su creación siguen constituyendo un polo importante de identificación de sus miembros y dan cohesión a toda la comunidad. El proyecto educativo reclama de un apego a determinados valores como la libertad, la democracia y el respeto al ser humano.

A la vez que el colegio se manifiesta por conservar las tradiciones y los principios que le han dado origen, su impor-

tante crecimiento, su exigencia por un alto nivel de preparación escolar, lo han orientado a pugnar por una creciente modernización del plantel, tanto en el aspecto de sus políticas y estrategias académicas como también de sus instalaciones.

Todos estos antecedentes conforman parte de la compleja trama de la gestión escolar.

La toma de decisiones en la elaboración del programa

En esta etapa de la investigación se trabajó sobre la construcción del programa de secundaria del colegio. En términos generales, la gestión pedagógica se presenta extremadamente compleja en la medida que involucra a múltiples instancias y actores que intervienen a veces en forma individual o bajo diversas agrupaciones, con formas de participación formalizadas y previstas y otras aparentemente espontáneas.

Hay instancias que tienen un mayor poder de decisión que otras en cuanto a la eficacia y el rango de su intervención. Pero todos los sujetos o grupos participan a través de múltiples decisiones cotidianas en la elaboración del programa. Se podría decir que hay un proceso global de toma de decisiones en la institución, en el cual participan de manera diferenciada los diversos actores y grupos. Algunas de las etapas de este proceso, nos recuerdan aquellas señaladas por Sfez cuando habla del esquema de la decisión cartesiana: la concepción de un proyecto, la deliberación, la decisión y la ejecución.

El colegio está incorporado a la SEP, por lo cual tiene que cumplir con todos los programas que ésta plantea. Sin embargo, la experiencia al interior del colegio ha permitido ver que esos programas tienen muchísimas carencias; nos dice la directora de la secundaria: "nosotros, al interior, nos hemos organizado de tal forma que podemos hacer cambios e introducir dentro de estos programas lo que nosotros vemos que adolecen los programas." Se trata, según lo expresa también la coordinadora de español, de "acomodar los programas a lo que es el colegio". Es decir, en función de la filosofía de la escuela, se trata de "darle una característica especial a la enseñanza dentro de la institución".

En función de lo anterior, se introducen modificaciones al programa de la SEP; se agregan nuevas materias, se desarrollan actividades de investigación para los maestros, se integran formas distintas de organización de la enseñanza, se cambian contenidos o se modifica su secuencia, etc. Porque el colegio considera tener cierta autonomía para recrear un programa que llegue a sentir como propio, es que podemos hablar de elaboración de programas.

El punto de partida de esta reelaboración, de este cambio, se fundamenta en la filosofía misma de la escuela, en la necesidad de mantener su autonomía. Filosofía que suponemos está sostenida por los miembros de la institución y que encuentra su posibilidad de realización en la voluntad política de sus directivos. Al respecto, la directora de la secundaria nos comunica: "por parte tanto de la dirección general, como de las direcciones de secciones y, en el caso especial de ésta, yo siento que siempre ha habido inquietud, siempre estamos buscando nuevos cambios, nuevas alternativas y alentando a la gente a que plantee sus inquietudes, Entonces hemos abierto espacios y cauces de comunicación con ellos. Y siempre tratamos de reunirnos, en este, caso con coordinadores, o con los maestros, para que ellos vayan plantando esto y apoyarlos... entonces sí estamos muy en esta línea de que los maestros vayan buscando nuevas formas de enseñar".

Las inquietudes y algunas de las propuestas de cambio tratadas en las entrevistas, provienen de los maestros, a veces de común acuerdo con el coordinador de áreas. Es el caso del nuevo programa de historia "que surge como una inquietud dentro de los maestros que más adelante es apoyado por la institución" (coordinadora de ciencias sociales).

Sin embargo, la elaboración del programa no está sólo a cargo de los maestros ni de los coordinadores. Por ejemplo, en el caso de historia "nosotros sabíamos que algo no estaba bien, que lo queríamos cambiar, pero no sabíamos la base teórica de lo que queríamos hacer. Es decir, era la experiencia la que nos decía que algo no estaba funcionando." (coordinadora de ciencias sociales). Para racionalizar estas decisiones de cambio y operativizarlas en un programa, interviene el departamento de

orientación educativa y ocasionalmente expertos de otras instituciones.

La instancia que decide y ratifica el cambio, es un grupo que incluye a la dirección y subdirección de la sección al departamento de orientación educativa y a los coordinadores de área, que es donde se elaboran los exámenes departamentales para evaluar a los estudiantes en la mayoría de las materias.

Algunos maestros modifican el programa en el momento de la transmisión. Es el caso de un curso de ciencias naturales para el cual se decidió cambiar el enfoque de acuerdo con una aproximación constructivista. Para la perspectiva de la maestra, "los niños deciden la continuidad del programa a través de las preguntas que hacen". No todos los temas se tocan en su curso. Para una docente de matemáticas el programa cumple una función más estrictamente normativa.

No pueden obviarse los procesos de evaluación y de control en la elaboración de los programas. También en ellos vuelven a participar todas las instancias de la institución según pautas y procedimientos con diferentes grados de formalización y de efectividad.

En relación a la intervención de los inspectores de la SEP, la directora de la secundaria señala que "no es tan persecutoria la presencia de la SEP, o sea, podemos realizar los cambios. Ellos vienen, observan, pero en un momento dado pueden hacer anotaciones de qué pasa con este tema o porqué en lugar de estarlo dando en segundo se pasó a tercero. Pero no hay, en un momento dado, una presión a la escuela, Realmente sentimos que hay libertad, a pesar de la vigilancia de la Secretaría."

Aparte de los mecanismos formales de evaluación, que recordemos están primero en manos del grupo integrado por las máximas instancias de conducción académica del colegio, se aprecia un sistema amplio de vigilancia de toda la escuela a través de una red de instancias donde se revisan, discuten, informan, los problemas de maestros y alumnos. En este sistema tiene un lugar particular el departamento de orientación educativa, que da atención a casos específicos de la vida escolar en aspectos conductuales y académicos tanto a alumnos, profesores, padres y prefectos.

La evaluación y el control confirman que no hay estrictamente, por lo menos en esta primera aproximación, un único centro de poder en la elaboración de los programas. En efecto, la reunión de autoridades es presentada como la instancia que decide y tiene jerarquía para ello. Estas no pueden cumplirse sin la realización, a su vez, de las demás etapas mencionadas: la aceptación de la necesidad de cambio por parte del maestro, su fundamentación teórica e instrumentación por los expertos.

Por ello, el poder de la decisión no reside en una sola instancia sino que tiene diferentes puntos de anclaje en la institución. Esta primera captación de la realidad nos inclina a apoyarnos en la visión foucaultiana del poder, sobre todo cuando nos dice: "la condición de posibilidad del poder, en todo caso el punto de vista que permite volver inteligible su ejercicio (hasta en sus efectos más "periféricos" y que también permite utilizar sus mecanismos como cifra de inteligibilidad de campo social), no debe ser buscando en la existencia primera de un punto central, en un foco único de soberanía del cual irradiarán formas derivadas y descendientes; son los pedestales móviles de las relaciones de fuerza los que sin cesar inducen, por su desigualdad, estados de poder pero siempre locales e inestables.

La conformación del poder en la escuela es el resultado de la constitución inestable de las diversas relaciones de fuerza que operan entre los actores del sistema. No es el resultado de las decisiones de sujetos individuales. Por una parte, los discursos confirman que los sujetos operan al interior de grupos cambiantes, formalizados o no. Ni siquiera en el aula los maestros operan como individuos. Cada sujeto interviene bajo una determinada investidura, es decir un poder que le es delegado para ejercer una función y habla desde esta posición. Por ejemplo, cuando habla la directora de la secundaria, se expresa de la manera siguiente: "somos una escuela..., entonces nosotros, como escuela..."

El poder no esta ligado solamente a la jerarquía institucional. Existen internamente otros circuitos que permiten una redistribución del mismo. Por ejemplo, en el colegio ciertos maestros consiguen un financiamiento para realizar proyectos de investigación. La participación en éstos les otorga más po-

sibilidades de contribución a la elaboración de programas pues la institución les otorga una autoridad adicional, independiente de la posición jerárquica. La coordinadora de sociales afirma: "para que un maestro pueda proponer cambios, pueda decidir que es lo que se tiene que hacer con los programas y llevarlos a cabo, cumplirlos cabalmente, se necesita además de la docencia hacer investigación educativa. Si no se queda uno en blanco, no tiene armas con que proponer cosas". Aquí se aprecia ciertamente un énfasis diferente respecto del discurso de la directora.

La dinámica particular del poder, su falta de una focalización clara, abre el problema de la autonomía. El espacio y el grado de avance de la investigación no permite desarrollar con profundidad el tema. Sin embargo, no puede tratarse el asunto del poder sin mencionar lo que constituye una de sus vertientes. En efecto, uno de los límites al ejercicio del poder –en el sentido de dominación– es justamente la autonomía que poseen los sujetos y las instituciones. Si bien la autonomía parece ser un valor importante, no es percibida en forma homogénea por todos los entrevistados. Vigorosamente defendida como lo hemos visto ya con algunas citas por parte de la directora de la secuencia, pasa desapercibida por una maestra de matemáticas: "el programa no está tan abierto; hay muchas cosas que tienen que verse; como no tienen las bases de matemáticas (habla de los alumnos) no se presta a ser muy abierto... Si no se cambia desde la primaria, es muy difícil que se sientan a gusto, que se motiven, que les guste, que quieran venir y participar. Aunque cambian el programa, si no hay un método diferente... es difícil de modificar la manera de trabajar; he dejado tareas para que se motiven, pero se angustian, están inseguros. El cambio es necesario desde la primaria". Esta última cita, muestra uno de los límites estructurales al cambio de programa.

Otro maestro de ciencias naturales, que ha podido cambiar su programa por uno centrado en el interés del alumno, percibe de manera diferente la autonomía. Para ello entran ciertamente un gran número de variables, como el tipo y valor social de la disciplina, la singularidad de los sujetos, su historia y también el tiempo de docencia al interior de la institución,

que en cierta forma define el grado de internalización de su filosofía.

Lo que para unos constituye una norma rígida, para otros representa un obstáculo salvable. Carecemos aún de una adecuada comprensión de este fenómeno que tiene más allá de un nivel de determinación objetivo, un componente subjetivo importante. Por ejemplo, para la coordinadora de español con 30 años de dar clases, el programa de la SEP no representa un gran obstáculo. Ha logrado cambios significativos según ella. Sin embargo, lo que parece operar con más fuerza en su caso, es la representación del nivel cultural y de las exigencias del grupo social al que pertenecen los alumnos: "para el colegio, dado el nivel de la población, se necesitan maestros muy cultos... Después de 30 años sigo revisando lo que les voy a dar. Pido a los maestros que lean mucho... En las escuelas de gobierno, los alumnos son más sumisos. Aquí, hay más responsabilidad, te lo exigen. Los alumnos son hijos de maestros de la UNAM, ¿cómo los vamos a preparar? Hay que darles más. Imagínate, ¿cómo vamos a quedar," En este caso, la preocupación central no es tanto por las exigencias de la SEP sino por las exigencias de los padres. Habría que analizar en qué forma éstos constituyen una fuerza que indirectamente ejerce una presión sobre la elaboración de los programas y cómo interviene la dimensión imaginaria en este tipo de discursos. También las entrevistas aportan datos que muestran una presencia fantasmagórica, pero no por ello menos efectiva, de los estudiantes. Por lo cual, la autonomía tendrá que ser analizada en su nivel de determinación simbólica, profundamente enraizada en las producciones imaginarias.

Para abordar el funcionamiento del poder y de la toma de decisiones es importante tener en cuenta la racionalidad o racionalidades que dan coherencia y sostenimiento al proyecto y que ciertamente opacan la trama de las múltiples confrontaciones políticas. Es extremadamente llamativo en las entrevistas, la interpelación que se hace continuamente de la racionalidad. Y, en este sentido, podemos recoger dos tipos de racionalidades en funcionamiento; por un lado, una organizativa y por otro la pedagógica.

Por racionalidad organizativa entendemos, por lo pronto, la constitución de un discurso que por su función de encauzamiento de las prácticas hacia la obtención de determinadas finalidades tiende a opacar los conflictos, las confrontaciones, los intereses que constituyen las prácticas, al tiempo que enfatiza las intenciones y acciones de conciliación, de armonización, de consenso de los grupos involucrados. Ball muestra cómo la ciencia de la organización destaca ciertos conceptos como la coherencia, el consenso, la motivación, la toma de decisiones, la autoridad etc., mientras que una perspectiva "micropolítica" realza más los de poder, disputa, intereses, control, etc. Los discursos capturados durante las entrevistas se emplazaron fundamentalmente bajo una racionalidad organizativa, en la medida que enfatizan continuamente las acciones tendientes al consenso, la integración, la coordinación, la motivación, la coherencia, el consentimiento etc.

En cuanto a la racionalidad pedagógica, nos referimos al conjunto de argumentos extraídos de las diversas teorías pedagógicas o sus versiones instrumentales y que sirven de fundamentación para la toma de decisiones. Ambas racionalidades funcionan en los diversos momentos de la elaboración del programa y en los diferentes discursos emitidos. Sin embargo, la preponderancia de cada una es variable. Es evidente que el discurso de la directora de la secundaria opera más en un registro organizativo y los coordinadores de áreas apelan más a razones pedagógicas. Vimos por ejemplo, que cuando la directora de secundaria plantea la participación de los maestros en la elaboración de los programas sin ningún tipo de restricciones opera más en un registro de racionalidad organizativo, de consenso, mientras que cuando una de las coordinadoras de áreas demanda una participación de los maestros en las investigaciones educativas para proponer cambios, se sitúa más en una racionalidad de tipo pedagógico.

Quizás las racionalidades constituyen la esencia del discurso, puesto que demuestran lo bien fundado de la toma de decisiones. Constituye el encuadre en cuyo marco los sujetos toman sus decisiones, en una aparente armonía con los demás sujetos y con el proyecto institucional.

Sin embargo, también los discursos muestran la imposibilidad de encuadrar siempre significados, acciones, motivos en las racionalidades referidas. Si por un lado observamos la fuerza con la cual se pretende mediante la gestión pedagógica racionalizar la práctica educativa, también aparece la rebeldía de esta práctica para dejarse sujetar. Es extremadamente llamativo, por ejemplo, cómo se fundamentan continuamente los cambios a los programas en función de los intereses de los estudiantes, la necesidad de hacerlos los críticos y el reconocimiento de que a estos adolescentes "todo les interesa más que tomar clases" (coordinadora de español).

Este problema central, el desinterés de los alumnos por los contenidos académicos, que ciertamente marca uno de los límites en la elaboración del programa contra el cual las racionalidades tropiezan, está elocuentemente expresado por la directora de la secundaria: "nos cuesta mucho trabajo motivar a los muchachos para trabajar; a veces la desesperanza cunde en el equipo de maestros al empezar a ver resultados. Porque muchas veces dice el maestro: es que lo preparé con tantas ganas, con tanto entusiasmo, traté de hacerlo y de repente parecía que le estaba hablando yo a las paredes. Son éstos los cuestionamientos que nos están haciendo sacar cada vez más a los muchachos del aula, a escoger más los temas; porque nos damos cuenta cuando algo les llama realmente la atención, porque finalizan los cincuenta minutos de clase y el maestro se puede seguir y no hay problema. Otras veces, en cambio, toca apenas la campana y salen todos disparados aunque el maestro no haya terminado lo que estaba diciendo. Como que sí sentimos que existe este rechazo (a los contenidos académicos). Hay temas que les son áridos, hay temas que no les gustan. Hay muchas veces que nos cuesta mucho motivar a los muchachos. Están más en otras cosas. Como que todo lo que les rodea es más importante para ellos; todo esto que les llega de cómo tienen que ir a la moda, el peinado que para ser hombres tienen que usar tal marca, etc. Este tipo de cosas como que se los come. Todo eso lo sentimos, se está reflejando en nuestros muchachos. A veces cuesta mucho remontar la corriente. Los vemos muchas veces apáticos frente a lo que nosotros pensamos

que son problemas de mucho fondo, de lo que está sucediendo en nuestro país, de las carencias etc."

Lucien Sfez habla de la decisión como del fantasma que media entre los sujetos y su realidad. Nos preguntamos si el discurso referente a la gestión escolar y su cortejo de racionalidades no corre el riesgo de constituirse en otro fantasma encargado de opacar contradicciones y conflictos inherentes a todo proceso educativo.

Caso 2

El caso del plantel escolar que a continuación presentamos, requiere primero de una descripción general de sus características fundamentales. Se trata de una escuela privada que ofrece los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Cuenta con instalaciones construidas específicamente para un plantel escolar; tiene edificios con salones, patios de recreo, canchas deportivas, biblioteca, cafetería, auditorio, oficinas administrativas, etc. Asisten un total aproximado de 450 alumnos a todos los grados de los cuatro niveles; la mayoría de las veces sólo hay un grupo (22 en total) formado por un promedio de 20 alumnos por cada grado escolar.

Esta escuela tiene un ideario educativo plasmado en documentos específicos que se distribuye a los padres de familia o a los alumnos. Cuando se trata de personas de nuevo ingreso, se les pide a los padres acudir a sesiones de información para explicar dicho ideario, la metodología y procedimientos educativos de la escuela; a los que serán alumnos se les invita durante una semana a clases para que valoren sus posibilidades de integración al grupo y a la escuela. El conjunto de principios educativos es frecuentemente aludido en las juntas de padres de familia y utilizado como argumentación sobre las decisiones tomadas por los directivos y como marco para que todos sepan qué pueden esperar y qué no de la escuela. Es frecuente también que en dichas juntas los padres demanden a los directivos y maestros, congruencia con los planteamientos del ideario.

Por cuestiones de espacio no es posible analizar ese documento, pero en general lo podemos caracterizar como un conjunto de principios cercanos a la Escuela Activa, que destacan el impulso al desarrollo, la creatividad, solidaridad con los compañeros, iniciativa y trabajo relativamente autónomo, disciplina no obligatoria sino libremente asumida por el alumno. Junto a todo ello, expresa el reconocimiento de estudiar lo establecido y de abordar lo que los programas oficiales señalan para no "inhabilitar" a los alumnos que pasen a otras escuelas, ya sea por egresar de ésta o por cambio.

La importancia que el documento representa para esta indagación radica en que explicita un conjunto de planteamientos que expresan la manera como la institución se representa a sí misma; es el señalamiento de lo que consideran su singularidad, es la representación imaginaria de esa institución y en que aparece como el conjunto de rasgos propios, las características distintivas, los elementos diferenciadores que conforman un proyecto propio, particular, diferente de educación del que se desprendería la necesidad de contar con modalidades específicas, de organización, con estilos propios de decisiones que configuren un tipo de gestión pedagógica adecuado al proyecto propio, acorde a sus rasgos distintivos.

Contamos con entrevistas realizadas a profesores y directivos que ocupan distintos niveles en la estructura organizativa de la escuela, con las que haremos un primer análisis desde la perspectiva de la gestión pedagógica. Esta incluye las siguientes categorías analíticas como componentes del problema de gestión: poder, autonomía, racionalidad e ideología y representaciones imaginarias, todas ellas articuladas, entretejidas, en torno a las decisiones que toman quienes participan en los procesos educativos de los planteles escolares.

Si realizamos el análisis respetando las unidades discursivas, entendidas como la respuesta del entrevistado a una pregunta, encontramos que en ellas están presentes las preocupaciones expresadas en las categorías de lo que hemos caracterizado como gestión pedagógica; un ejemplo de ello puede ser lo señalado por el director:

"...nosotros fundamos la escuela hace 20 años, ...yo te-

nía 20 años menos de los que tengo ahora y más ilusiones. Creo que la edad lo único que me ha ido quitando ha sido humedad a la piel e ilusiones al alma y hace 20 años tenía yo, entre otras ilusiones, el poder llegar a hacer una propuesta pedagógica que nos permitiera contemplar la aproximación a la cultura de una manera distinta a como realmente se viene haciendo. Me sentía yo con la capacidad y el derecho de poder pensar libremente a ese respecto y me costó muy pocos años darme cuenta que vivimos en un momento en el cual, como hay gentes que tienen asignada la función de pensar, tu no puedes hacerlo. Tu tienes que pensar como ellos porque si no, no piensas bien; y en términos de educación y de escuela esto fue una verdad dolorosa de descubrir. Yo en algún momento hice un planteamiento, junto con los que fundamos esta escuela, por ejemplo, nuestra aproximación a lo que podría ser el trabajo en la primaria y en el bachillerato. Era una aproximación de abolir los grados, trabajar en una forma no graduada; era partir a base de 'Centros de Interés' aparte de temas o tópicos que pudieran ir interesando al chico y hacer un esfuerzo de tipo interdisciplinario que a través de una serie de recursos humanos –en este caso llamados maestros o auxiliares o tutores académicos– pudieran ir apoyando a los alumnos en base a los intereses que fueran ellos detectando y sobre los cuales giran en su centro de trabajo... Yo estoy convencido que un maestro con imaginación puede llegar a ser muy interesante y puede perfectamente, a partir de un gusano, dar clases de historia o hacer que el chico descubra a los mayas. Es el proyecto que tuvimos hace veinte años; no duró más de año y medio o dos años. Tuvimos incluso la osadía de presentarlo como un plan alternativo a la Universidad Nacional y a la Secretaría de Educación Pública y en menos de un año y medio ya habíamos recibido respuestas tajantes de que o nos apegábamos al cien por ciento a lo estipulado de acuerdo a las autoridades o la escuela no podía funcionar. Y entonces tuvimos que elegir, seguir funcionando en una escuela en que pudiéramos seguir haciendo, subrepticiamente algo de educación o de plano lanzarnos a la oposición anarquista, en la cual era muy difícil subsistir dentro de una institución escolarizada. Entonces yo sí te podría decir que lo que hacemos en la escue-

la es lo que nos permite el sistema y lo que permite el sistema es muy poco".

Este largo pensamiento del director de la escuela nos coloca en una posición desde la que podemos observar:

- Los aspectos referidos a lo imaginario, en este caso ilustrados por el proyecto de escuela y las representaciones de lo que pueden hacer los maestros.
- La racionalidad pedagógica, manifestada por el planteamiento didáctico-pedagógico de los centros de interés.
- El problema de la autonomía, que en este caso es su opuesto, (la determinación) representado por las estructuras a las que está incorporada la escuela.
- Y el poder de las autoridades para obligar a un tipo de funcionamiento escolar.

Los cuatro aspectos se conjugan para configurar la decisión que se puede caracterizar como "hacer subrepticiamente algo de educación."

Si avanzamos en la entrevista, encontramos que las decisiones en materia de gestión pedagógica no sólo involucran aspectos de análisis racional para elegir lo adecuado, "...un funcionario público de alto nivel, que ocupaba la dirección que incorporaba los estudios de las escuelas particulares a quien yo había conocido y había platicado ampliamente con él, me lo transmitió claramente al decirme: "licenciado, siga usted haciendo lo que cree que debe, pero síganos haciéndonos creer que hace lo que creemos que debe".

Nos asomamos desde aquí a componentes de las decisiones en materia de gestión educativa que empiezan a ser rebeldes, incómodos a un análisis racional, pero que sin embargo están conjugándose con las decisiones, formando parte de nuestro objeto de estudio. Más aún, encontramos filones que nos marcan que el poder no resulta tan contundente, ni la autonomía tan limitada:

"...y yo tengo 20 años administrando la escuela y no he tenido un supervisor que no sea sobornable. Y no te estoy hablando de sobornos económicos. El soborno para un supervisor puede ser simplemente el escuchar su ego, sentarse como director aquí en la oficina a escucharle, a escuchar sus sande-

ces que te puede decir durante media hora, de cómo deberías tu organizar la escuela; oírlo atentamente y decirle: 'si no fuera por usted, yo no sabría cómo dirigir esta escuela, señor supervisor'. Se va encantado de la vida, llena la forma de supervisión satisfactoriamente y tu dejas que tus maestros sigan trabajando en el aula como les plazca. Tengo 20 años administrando así la escuela".

Se nos ha puesto en evidencia que el poder no es ejercido solamente por las autoridades, sino que resulta ser un componente de las relaciones entre los sujetos que actúan en una estructura organizativa; se trata de relaciones de fuerza en donde se intenta influir en el comportamiento del otro. Los artificios y mecanismos del poder son usados por los involucrados de una manera paralela o subrepticia respecto a las normas del poder formalmente establecidas y que radican en instancias o personajes investidos de autoridad.

Otro rasgo distintivo de las relaciones de poder es que son específicos del terreno en cuestión, en el sentido de que se nutren y se expresan con los conocimientos propios del campo y en las ordenaciones específicas de esas estructuras. Así, el director puede "sobornar" al inspector desde las posiciones que ambos ocupan y con los conocimientos propios del campo educativo.

Un elemento adicional que nos sugiere la información analizada es que en las relaciones de poder, los enfrentamientos no transcurren de una manera isomórfica en la que al poder establecido y organizado se le enfrenta un contrapoder con las mismas características, pero con signo contrario, ni a la autoridad se le opone una resistencia clara, ordenada, consciente. Se trata de relaciones en las que intervienen astucias, oportunismos, sentido del juego, familiaridad con el campo, además de las normas, reglamentos e instrumentos de control que se van poniendo en movimiento según lo demandan y permiten las circunstancias.

Desde esta perspectiva, analizar el discurso del director acerca de sus relaciones con instancias de supervisión, nos señala que en las cuestiones de gestión pedagógica se entretejen componentes de naturaleza diversa y que de dicha convivencia

las decisiones resultantes no son transparentes, racionales, lógicas, fundamentales. Al perder el orden, la organización y la racionalidad que suele asignársele, la gestión pedagógica muestra ángulos que conforman un ambiente intrigante, más que un procedimiento administrativo racional.

Si desplazamos la búsqueda de la problemática del poder de las unidades discursivas (respuesta a una pregunta) al análisis de las categorías mencionadas previamente, encontramos un cuadro de rasgos que configuran la forma de ejercicio del poder. Estrategia de definición de las estructuras de autoridad, modalidad de ejercicio del poder, persona sobre la que se ejerce y los instrumentos para el ejercicio del mismo.

En cuanto a la definición de la estructura de autoridad, el director, apelando fundamentalmente a una racionalidad administrativa señala: "hablar de una escuela pequeña es hablar de una administración eficiente, con pocas gentes; o sea, tienes que operar con modelos de eficiencia que te permitan optimizar el uso del tiempo de la gente que tienes contratada durante tiempos completos... yo no puedo darme el lujo de tener jefes de departamento, o jefes de área, o coordinadores de área en una escuela en la que tengo tan pocos maestros..."

Dicha racionalidad administrativa muestra, en el discurso recogido durante la entrevista a una coordinadora, otra faceta: la repartición de poder, por vía de la estructura organizativa de la escuela. "Mira, no hay un representante de cada área, nada más de ciencias y de matemáticas... para las juntas que se hacen de coordinación de todos, entonces les pedimos que se vayan rotando cada una de las cabezas, o sea que un día venga uno, que otro día venga otro, para que así todos esten enterados y no se sientan de que como "yo soy el que manda aquí, tú me obedeces." Entonces que sean grupos de trabajo, no que haya una cabeza específica".

Así encontramos que la definición de la estructura organizativa de la escuela, como andamiaje en donde se ubica el poder formal, oficial, es producto de argumentos de índole administrativa y de una especie de delegación provisional para participar en las discusiones y decisiones que se toman en ella, de modo tal que más que consolidar una estructura jerárquica

estable, se organicen grupos que atiendan las necesidades de trabajo. Se puede reconocer como una estrategia de organización funcional para el trabajo y la comunicación, más que como la organización de una estructura de autoridad y, al mismo tiempo, como una estrategia para no distribuir poderes de decisión y mando.

El mecanismo de escasa delegación de autoridad formal, "el equipo humano y la organización de la escuela está constituida por una planta directiva reducida. Estamos hablando de un total de tres direcciones técnicas (primaria, secundaria y preparatoria) una dirección general y dos coordinaciones de área (ciencias y talleres)" se complementa con formas de ejercicio del poder en las que éste se realiza por medio de un estilo de supervisión y una trama de relaciones en las que se puede reconocer:

- La persona sobre quien se realiza la supervisión.
- El instrumento con el que se efectúa el ejercicio del poder. En ocasiones se ve que una persona puede ser instrumento para la vigilancia o control de otra.
- Diferentes modalidades de ejercicio del poder.

Respecto a las personas sobre las que se efectúa supervisión o vigilancia, la coordinadora dice sobre el maestro: "Nosotros vamos viendo si realmente se está cumpliendo con eso. Por eso controlamos el kárdex, vemos por ejemplo en qué unidad va, si ya están atrasados en programas, en fechas..." Esta parte del discurso nos muestra al mismo tiempo sobre quién se efectúa la supervisión y los instrumentos de ejercicio del poder.

Para apoyar a los alumnos de una manera personal están los tutores, quienes a la vez que vigilan a aquéllos indirectamente son instrumentos de supervisión para los maestros. "Por ejemplo, si estamos viendo que un alumno nos está reprobando en tres materias y que las tres son por falta de trabajo o son porque no tiene buenas bases, son cosas así las que controlamos. Se habla mucho con los alumnos. Por ejemplo, tenemos casi una vez al mes, una plática con los alumnos, con cada uno para ver como van, si han tenido algún problema...".

Así, un servicio de asesoría personal para los alumnos funciona simultáneamente como una instancia de supervisión

tanto para ellos como para los maestros. Es en esta instancia que los alumnos se pueden quejar con el tutor sobre la actuación del maestro, respecto a sus relaciones y formas de trato con ellos y sobre su preparación, puntualidad y modos de evaluar. La asesoría también muestra una modalidad de ejercicio del poder: "hablamos mucho con ellos".

El cuidado para que los conflictos personales y familiares de los alumnos no impacten la dinámica de la escuela, lleva a que la vigilancia se extienda hasta los padres y adopte una modalidad de poner cara a cara a los antagonistas: "tú no los puedes presionar a que cómo andas en tu casa, ¿quién sabe, no? Si te quieren decir que bueno y si no no, pero dentro de la escuela sí. Porque muchas veces son muy agresivos porque en casa están pasando cosas... primero conversamos con los alumnos que van mal en calificaciones y de ahí para atrás. O sea, tratamos de que cuando menos una vez al semestre vengan los papás, platicamos con ellos tanto de calificaciones como de actitudes".

El poder, es decir, la capacidad para hacer que otros realicen alguna cosa aún contra su voluntad o posibilidades afectivas, se ha trasladado de las actividades directamente efectuadas en la escuela por los involucrados, hacia el ámbito familiar. Esta institución requiere un funcionamiento armónico en las familias, de tal modo que no interfiera con el trabajo escolar. La modalidad de ejercicio en este caso es la ubicación del conflicto en la relación padres e hijos.

Este primer análisis nos muestra entonces que con una estructura formal de autoridad muy reducida, los mecanismos, modalidades de ejercicio o instrumentos que configuran el ejercicio del poder están distribuidos de manera difusa en la institución, aparecen junto con la realización de otras actividades (asesoría, orientación o supervisión escolar) formando parte, constituyendo la "naturaleza" institucional de esa actividad escolar.

Más aún si nos desplazamos del tema del poder al de las representaciones entre los actores del plantel escolar, vemos que la gestión pedagógica es una problemática en la que intervienen distintas racionalidades, tradiciones, rutinas, imágenes, sentido del juego que otorga la experiencia en el campo y los

limitantes que impone esta tarea.

Anteriormente vimos que el director de la escuela utiliza subterfugios y astucias para lograr un espacio autónomo donde poder "hacer algo en educación" y dejar que los maestros trabajen como deseen. Sin embargo, él mismo señala ante la pregunta sobre las dificultades en la innovación pedagógica: "está dentro del maestro, en la plantilla docente y no es resistencia, es falta de imaginación, falta de valor, falta de pasión. Yo creo que el maestro no se dedica a la docencia porque le apasiona, se dedica a la docencia porque no le queda otra".

La coordinadora también dice: "yo, creo que se les dan todas las puertas abiertas pero les cuesta mucho trabajo. Yo creo que hay maestros que les es más sencillo seguir su ritmo, su librito, que hacer cosas. Yo creo que cuando haces cosas tu te metes mucho, te involucras mucho y hay mucha gente que es chambista y no les gusta involucrarse. Y, se les dice 'lo que quieran'..."

El discurso de los directivos nos muestra una representación negativa de los maestros: "poco imaginativos, chambistas, desapasionados". Representación que habla también del imaginario en pedagogía, de la difundida idea de innovación constante, del cambio como noción central que explica y/o argumenta acerca de las bondades del ejercicio de la educación. Representación que en parte choca con las explicaciones de una maestra acerca de su trabajo: "yo creo que no era cuestión de cambiar, sino simplemente apoyándonos en el programa de la SEP elaborar una ficha en la cual pudieran hacer los niños solos. Apoyándonos en el programa y en el objetivo hacíamos una ficha con una serie de actividades, la cual la entregabamos al niño y podía resolver un tema determinado de cualquiera de nuestras áreas... Eso era básicamente nuestro trabajo y, posteriormente, venía una revisión que nos hacía la coordinadora".

Algunas consideraciones finales

Dada la diversidad de problemas que se han empezado a despejar con esta primera aproximación teórica y empírica a la

gestión, resulta imposible en este momento del trabajador llegar a conclusiones que volvieran a obturar el iniciado debate.

Quizás sea más pertinente señalar, para terminar, algu-nas consideraciones a fin de remarcar unos puntos que tensan particularmente el debate de la gestión en este momento.

Nos parece importante tener una mirada atenta sobre las relaciones que guarda la gestión con la crisis de las instituciones educativas ya referida previamente. Efectivamente, podríamos decir que la gestión pedagógica ha constituido en cierta forma una de las estrategias de "gestión" de la crisis; dentro de sus mecanismos privilegiados, podríamos mencionar las evaluaciones institucionales, los estímulos al rendimiento académico, el apoyo a proyectos considerados como relevantes, las estrategias de participación de los maestros a la toma de decisiones en el diseño de programas etc.

Aunque el efecto de la coyuntura difícil que atravesamos confiera una tonalidad reconocible a cada plexo de la gestión pedagógica, consideramos conveniente subrayar desde un punto de vista diferente, otros aspectos que aparecen sensiblemente en el material recogido en las entrevistas.

Podemos afirmar que para la mayor parte de los profesores y directivos, el conjunto de actividades a las cuales refieren por la gestión resultan claramente significativos. Este tema toca encrucijadas importantes de la vida de un centro escolar, en primer lugar para el personal formalmente responsable de la dirección, pero también para los docentes. Las respuestas obtenidas marcan la conciencia de los agentes del plantel respecto al papel determinante de diversos asuntos de gestión sobre la propia actividad pedagógica, aunque esto aparezca con más o menos fuerza según el discurso analizado. También resulta evidente que en el estilo de gestión se condensan elementos fundamentales de la identidad del establecimiento y de la existencia de una imagen institucional dando bases a la autopercepción del cuerpo docente en tanto actividad. Tal vez el peso que adquiere la gestión en este plano sea un contrapeso a la carencia de otros pilares sólidos, la falta de libertad curricular excluye al currículo como instrumento fuerte de distinción y el debilitamiento de los "idearios pedagógicos" a partir de la pér-

dida de legitimidad de las ideologías progresistas de izquierda, erosiona la consistencia de este soporte clásico. El auge, por el contrario, de las posiciones pragmáticas fortalece el centro, al menos imaginario, de las negociaciones continuas entre los diferentes miembros como núcleo del sentimiento de unidad.

Pero por otra parte, como la lógica de los procesos de decisiones del centro escolar vincula permanentemente a los diversos agentes entre sí, se desarrolla una perceptible ambivalencia entre el "yo puedo" característica del individualismo del docente y el "no podemos" típico también de los momentos críticos. Esta segunda actitud se relaciona con el tono normativo que modula siempre al discurso pedagógico, que en este caso se proyecta sobre el proceso de gestión. Notamos entre líneas la presencia de una imagen idealizada de gestión que desluce las rutas sinuosas de los conflictos cotidianos. Sin embargo, sentimos que estos gestos de algún modo esperables, no ocultan el interesante efecto de nuestras preguntas que creímos percibir en los entrevistados: el reconocimiento de estar centrando la atención en un conjunto de puntos sensibles de la vida de la escuela como institución.

Bibliografía

Apel, K. *Estudios éticos*, Alfa, Barcelona, 1986.

Ball, S. *La micropolítica de la escuela*. Paidós, Barcelona, 1989.

Bourdieu, P. *Cosas dichas*. Gedisa, Buenos Aires, 1988.

Castoriadis, C. *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa, Barcelona, 1988.

Crozier, M. *El actor y el sistema*. Alianza Edit. México, 1990.

Dewew, J. *El niño y el programa escolar*. Losada, Buenos Aires, 1962.

Doll, R. *Mejoramiento del curriculum*. El Ateneo, Buenos Aires.

Durkheim, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. La Piqueta, Madrid, 1982.

Foucault, M. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.* Vol. 1, Siglo XXI, México, 1977.
Gozzer, G. *Un exámen de la escuela.* FCE, México, 1989.
Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad.* Taurus, Madrid, 1989.
Heller, A. y Feher, F. *Políticas de la post-modernidad.* Península, Barcelona, 1989.
Jackson, P. *La vida en las aulas.* Marova, Madrid 1975.
Pascual, R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio.* Narcea, Madrid, 1988.
Salaman, G. y Thompson, K. *Control e ideología en las organizaciones.* México, 1984.
Sfez, L. *Crítica de la decisión.* FCE, México, 1984.

DESORDEN, SENTIDOS, SIGNOS DE LA GESTIÓN: VOCES DE LOS SUJETOS

*Eduardo Remedi**

Me acercaré a este análisis tratando de descentrar lo que ha sido una propuesta dominante en el campo pedagógico para estudiar la puesta en práctica y evolución de proyectos institucionales y, en particular, lo que han sido las evaluaciones e interpretaciones de los desarrollos curriculares. Sabemos, en efecto, que estos trabajos han centrado su atención en develar la diferencia o distancia existente entre lo planeado y lo ejecutado, sosteniéndose en identificar funcionalidades o disfuncionalidades respecto a lo que se señala como esquemas de análisis de variables: logro de metas, adaptación, integración y mantenimiento de pautas.[14] Hoy, a partir de una serie de in-

* Eduardo Remedi, Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México D.F.

[14] En efecto, en México, las evaluaciones curriculares se han desarrollado bajo la racionalidad imperante de medición de productos; a nivel medio-superior y superior son escasos los estudios y/o evaluaciones basados en otras lógicas.

vestigaciones[15] sobre lo que sucede en las escuelas es obvio el límite de aplicación que presentan los estudios de sistemas y la necesidad de profundizar en esto que se reconoce como el lado oscuro de la vida organizativa. Dentro de esta concepción describiré algunos componentes que se jugaron y se juegan en la puesta en marcha de un proyecto educativo: el desarrollo curricular en las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), acentuando la forma en que los sujetos de esta institución se integran a un proyecto y la articulación compleja que realizan frente a las demandas institucionales y sociales; mostrando que el desarrollo curricular rebasa en mucho las intenciones explícitas y/o los análisis de disfuncionalidad que acentúan la lógica de la propuesta formal o el mal uso de ésta por parte de los actores involucrados.[16]

El origen del plan de estudio hoy vigente en la Preparatoria se ubica, para el conjunto de los sujetos entrevistados, en 1971.[17] La gestación de este plan es relatada por diferentes voces de la siguiente manera:

"en la Universidad, ciertamente, arribó la llegada, la erupción del marxismo en 1971, pues es una consecuencia de un movimiento social anterior, como lo fue el del 68, y claro no estamos hablando sólo de influencias a nivel mimético sino estamos hablando de lo que se prometía, en el ámbito latinoamericano, ¡eh!, con la revolución en esos tiempos triunfantes en la Habana, un socialismo que al parecer contrapesaba fuertemente al capitalismo... de esta manera en 1971, se realiza un simposio de reforma donde se ponen en el tapete de la discusión todos los aspectos que se habían descuidado precisamente en 1968, respecto a la relación maestro-alumno, a la designación de autoridades, a la prioridad de los órganos de gobierno, etc".

[15] Los estudios de referencia se han desarrollado por equipos de investigación en diferentes universidades del país. Ver los trabajos de Remedi, E.; Romo, R.M. y Castañeda, A. entre otros.

[16] Es importante destacar que en la base de estos análisis es imperante la noción de sistemas donde la difuncionalidad de la propuesta es atribuida al uso que realicen de ella los sujetos, básicamente los docentes que la llevan adelante.

[17] Ver anexo cronológico.

El currículo surge para sus actores, como un plan de estudios producto del debate y a la vez proyecto colectivo de propósitos que engloban perspectivas e intenciones sociales de conjunto. Mientras, la dinámica en la mayoría de los cambios curriculares que se desarrollan en esta época operan en una estructura verticalista, de decreto; los planes de estudio se imponen verticalmente por voluntades de autoridades y/o especialistas que fijan aficiones y perspectivas.[18] Aquí, en la experiencia observada, el cambio conjuga determinaciones que sobrepasan lo que comúnmente relevan planificadores educativos e involucra perspectivas, pensamientos y deseos de los sujetos intervinientes.

"Bueno, yo entré a la preparatoria en el 70 como director. Fue un momento coyuntural; el director anterior renunció por un conflicto estudiantil muy doméstico, muy sencillo pero que de todos modos implicó un tipo de efervescencia que no se había visto antes. En ese momento fue una cosa de indisciplina, en aquel tiempo había mucho autoritarismo, cualquier rebeldía, cualquier acusación... incluso hasta un ademán de no estar de acuerdo con las cosas, era muy mal visto, era reprimido... Cuando yo llegué, inmediatamente capté ese otro ser del estudiante; el estudiante quería participar y estaba descontento de muchas cosas: de sus maestros, de la relación maestro-alumno, de la relación con la autoridad... y eso fue lo que propició aquel intento de Reforma Universitaria sobre todo en la Escuela Preparatoria... Lo vivimos desde abajo, horizontalmente, nadie lo impuso, ...esa idea fue retomada por la autoridad de la preparatoria y por algunos maestros... y así fue como se hizo. Yo creo que en esa época fue lo más importante de la Reforma... Pero más que todo, fue una reforma de la preparatoria, de sus programas, sus planes de estudio y sobre todo de la relación, entre el maestro y el alumno y las cosas cambiaron mucho..."

Estos relatos que articulan la síntesis de varias entrevistas, señalan cómo la construcción del proyecto curricular está

[18] Para un mayor desarrollo ver Remedi, E. "Racionalidad y currículum: de construcción de un modelo" en Monique Landesman (comp.). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. UAS-México 1989.

enmarcado, sostenido, en el desarrollo de un imaginario marco institucional presente que conjuga en la propuesta resultante trayectorias sociales múltiples y contradictorias de los sujetos involucrados. Así, el plan de estudio es vivido como el resultado de la influencia efectiva de las acciones emprendidas por conjuntos de sujetos diferentes que logran consenso alrededor de presupuestos básicos en los que se ponen en juego definiciones de lo que es la escuela, la acción educativa, los órganos de gobierno, la relación con la sociedad.[19]

Puede señalarse que esta participación y definición en la propuesta curricular genera fuertes reestructuraciones de las relaciones que se juegan en la escuela, como las que se dan entre ésta y la sociedad. Al interior de la escuela, las respuestas que se fueron construyendo alrededor de estos problemas dieron como resultado cambios en la distribución de las influencias y de los actores involucrados, profundas reorganizaciones y distribuciones en la planta de docentes, cambios en la dirección de las organizaciones estudiantiles, participación cualitativamente diferente en los órganos de gobierno, etc.

"En el caso de la preparatoria la combinación final de una política de puertas abiertas con la presencia de estos profesores de filiación marxista como parte de la academia y la concentración del movimiento estudiantil, dio lugar a que ahí se iniciaran de inmediato las discusiones para el desarrollo de un plan de estudios de los resolutivos de la Reforma. Esto condujo, de hecho, a una salida masiva de la planta docente de la preparatoria –que no fue violenta, afortunadamente– a partir del reclamo estudiantil: estos no saben, estos son autoritarios. Fue una separación voluntaria de los profesores ante la sistemática presión de los alumnos. Ante la imposibilidad de sostener coherentemente y de manera consistente un discurso frente al alternativo de los maestros progresistas de aquella época, se produce como resultado el crecimiento, la incorporación de un número importante de profesores jóvenes, egresados casi todos de la Escuela de Economía. No es coincidencia, estuvieron co-

[19] Ver Furlan, A. y Remedi, E. *Currículum, contenido, actividad. Tres prácticas que se reiteran*. Doc. DIE Nº 13 México.

mo alumnos en el planteamiento de la Reforma; así, asumen el discurso de sus maestros y empiezan a desarrollarlo en la práctica. Además, dominan unos saberes que entonces se definieron como los vertebrados de los currículos. Pues, resultado de ésto es el actual plan de estudios".

Uno de los elementos importantes a resaltar es que los movimientos curriculares estructurados desde sus bases generan fuertes sentimientos de pertenencia e identidad que desarrollan alrededor del proyecto apropiaciones de espacios y lugares académicos vividos como dominios legítimos por los sujetos que se asumen en el nuevo proyecto.

"Esta recomposición de la planta docente también se vió afectada por la salida de muchos profesores viejos que no aceptaron los nuevos planes de estudio. Y dado que para ellos la docencia no significaba pues una actividad importante desde el punto de vista de sus ingresos... Como he dicho, ellos se dedicaban a otra cosa y marginalmente venían a dar sus clases".

Los niveles de inscripción académica de los sujetos a este nuevo proyecto educativo llevó al mismo tiempo a generar nuevos propósitos de defensa de los intereses considerados legítimos e imponer medidas colectivas como diques para su defensa.

"Todo esto tiene que ver con un proceso que se da a nivel nacional, en los años 70 y que finalmente concluye con la formación de los sindicatos universitarios. Esta nueva estructuración de la planta docente es uno de los pilares que se tienen en la conformación del sindicalismo acá, en Zacatecas".

Situación que se acompaña, paralelamente, con la integración de contenidos en el plan de estudios que redefinieron en la práctica la orientación curricular, convirtiendo a la nueva propuesta en "tener un 60% de materias a nivel social. Todas ellas, por su temática vertebradas por el materialismo histórico y con un poco de separación con las ciencias experimentales, son más bien un discurso de análisis filosófico, socio-histórico. Un diseño muy parecido al de los CCH".[20]

[20] Colegio de Ciencias y Humanidades. Sistema de preparatorias implementando por la UNAM. Para un estudio de estos sistemas ver Castañeda, A. y Cerda, A.M.

Los nuevos planes de estudio de las preparatorias del país de la década de los setenta muestran en realidad esta tendencia. Su forma de articulación y la en que los docentes, alumnos, etc., están o se muestran involucrados con los proyectos, evidentemente es diversa y los diferencia. En el caso de la preparatoria de la UAZ, dada la fuerza que en su definición muestran los sujetos que intervienen, el currículo se vive como el resultante de las intenciones de los grupos participantes, donde en su construcción se conjugan voluntades que van definiendo y señalando los componentes curriculares básicos: contenidos, formas de participación, etc. En este nivel es importante resaltar la definición que Eggleston señala como perspectiva reflexiva y que indicaría, aquí, la alta definición de participación que contiene.

"...como un resultado de aquella crítica que se hacía a la formación tecnocrática que se daba en la preparatoria, se trataba de alguna manera de comenzar incorporando materias de ciencias sociales, la Preparatoria sufre una transformación. No únicamente desde el punto de vista de este nuevo plan de estudios sino que también de la composición de toda la planta docente. La incorporación de nuevas materias, sobre todo en el área de sociales, hizo posible la integración de muchos profesores; algunos de éstos siendo todavía estudiantes..."

Se gesta así en esta propuesta, lo que Sharp y Green definen como una "ideología de la enseñanza"[21] al presentarse un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características que se consideran esenciales y que "permiten" generar compromisos educativos de los actores involucrados y sostener perspectivas supuestamente unificadas sobre lo que debería ser la práctica del aula, el tipo de enseñanza brindada por el maestro, las relaciones entre el profesor y los alumnos, que en el caso de la preparatoria de la UAZ reposan en creencias más fundamentales sobre lo que se entiende como justicia social y derechos sociales legítimos. Estas ideas sobre una cosmovisión del mundo social y del mundo político estuvieron fuertemente

[21] Sharp, R. y Green, A. *Education and social control*. Routdlege and Kegan Paul. Londres 1975.

marcadas en el planteamiento de la preparatoria y pautaron la relación de ésta con la sociedad. Maestros y alumnos dedicaron gran parte de su tiempo, su energía y sus creencias a idear acciones y desplegar trabajo político fuera de la Universidad.

"Es producto de ese discurso, de esa formación que tuvo mucho de doctrinaria y que hoy reconocemos tenía y tiene muchas debilidades teóricas, respecto a sus propios contenidos y que sin embargo permitió un proceso de superpolitización, en un momento, de los alumnos. Discurso que además se sostiene públicamente, que es además legitimador de la Universidad en sectores sociales muy importantes, el sector campesino; se hace una publicidad de que es esta una escuela comprometida con las causas populares, etc. Todas las situaciones posibles, que además da como meritorio el compromiso a nivel político tanto del estudiante como del profesor y de las demandas más específicas de los sectores populares".

Esta acción hacia fuera fue indudablemente vista como un desafío a la función de la escuela establecida socialmente. El "control" que la escuela ejerce hacia su interior, básicamente hacia el conocimiento y la vida cotidiana intramuros, es sutil y observado como carente de trascendencia. Sin embargo cuando este conjunto organizado de significados y prácticas trasciende y pone de manifiesto sus definiciones implícitas, es observado amenazante y en exceso de los límites prescritos a las definiciones que socialmente se consideran como propias y legítimas de la institución escolar. La respuesta no se hizo esperar:

"entonces (se refiere a los años 1974-1976) se empieza a dar de manera natural un reclamo de la sociedad en dos sentidos: por una parte, los sectores conservadores veían en ese discurso, en esa actitud, en ese plan de estudios que ahí se estaba generando, la amenaza de sus intereses; y por otro lado, al contrario, los sectores populares veían la espectativa por lo menos de gestión. Esto fue, fundamentalmente, en la Preparatoria..."

Es interesante ver esta doble trama de demandas que se articulan al interior de este discurso como un conjunto organizado y contradictorio de significados, valores y acciones, que

son vividos como aspectos legitimadores o no de una práctica social, la función de la escuela, que aparece confirmada o deslegitimada en función de los sectores sociales que son o se sienten interpelados.[22]

"...la sociedad empezó a ver mal a la Universidad, la empezó a ver mal y tuvo que atacarla. Nos decían basura, nos decían grilleros, nos decían un montón de cosas en radio, la prensa, en volantes, en todas partes ¿no?... hasta que nos estábamos robando los dineros de la Universidad cuando entonces era tan raquítico el presupuesto. No había... dinero para nada, era cosa de muchas dificultades, muchas penurias. Así fue ese acontecer en términos generales, pero yo creo que hay buenos frutos de eso en la actualidad a pesar de todo".

Esta situación de acoso externo que fortalece por una parte el surgimiento del sindicato y culmina en una toma de la Rectoría de la Universidad por grupos caracterizados como "la derecha" en 1977, se acompaña al interior de la escuela Preparatoria con un proceso de cohesión, caracterizado básicamente por un fortalecimiento del imaginario institucional en torno al proyecto curricular que ofrece y da una fuerte identidad a los sujetos y sus acciones. Identidad reafirmada, en el caso de los profesores, al ir convirtiéndose la actividad docente en actividad única, lo que provoca entre otros factores un alejamiento progresivo o desconocimiento total del mundo del ejercicio profesional de base. La llamada profesionalización de la docencia se va conformando así por la integración de ex-alumnos de la Preparatoria de esta época que ante el aumento sostenido del ingreso de nuevas generaciones a la Universidad, se van reciclando y convirtiéndose en nuevos maestros con dos o tres semestres cursados de la licenciatura.

"...era aquí en esta Universidad en años en que... entre comillas, las fuerzas democráticas tomamos el poder de la Universidad y era muy fácil, siempre y cuando uno fuera de la gente más democrática y hubiera estado participando por ahí en el proceso de los años 70. Era tan fácil que algunos maestros saliendo de la preparatoria entraban a dar clases... a la

[22] Ver los desarrollos que sobre el tema realizan Apple, M. y Giroux, H.

preparatoria. Y era tan fácil porque cuando se erradicó, entre comillas también, a las fuerzas reaccionarias de esta institución había muchos espacios descubiertos..."

Así, la planta de profesores se va constituyendo con este personal joven que va logrando "especificidad" en este nuevo papel: ser maestro, básicamente en el desempeño efectivo y real del quehacer. La propia peculiaridad del proceso de incorporación al que están sometidos, las características específicas del papel que tienen que desempeñar, la dinámica interna de la institución, entre otros factores, hace que se conforme una identidad de la profesión docente en la Preparatoria con criterios e ideas específicas de la misma. La defensa y sostenimiento de un proyecto amenazado, cohesionaba a los jóvenes docentes sobre los "supuestos" y las "implicaciones sociales" de su actuación profesional como profesores. Se autolegitimaban en su hacer en un proyecto académico-político que sentían como propio. La institución, la Escuela Preparatoria a su vez, genera nuevos procesos de incorporación e instituye categorías académicas que facilitan el tránsito de alumno a profesor y acompañan, sin dejar de ser alumnos, procesos de enseñanza bajo la categoría de profesores adjuntos.

"Yo... desde marzo del 76 hasta septiembre soy adjunto de la academia de matemáticas. Nosotros estuvimos trabajando con... con los alumnos. En la academia de aquel entonces había auxiliares, que son los mentados adjuntos, de tal manera que nosotros más o menos nos empapamos de la cuestión de lo que era el programa entonces; yo entré como maestro a la preparatoria ahora sí en octubre del 77".

Así, la Preparatoria que en estos diez años aumenta su población estudiantil de 1 050 en 1970 a 3 093 alumnos en 1980 con un crecimiento de su planta docente de aproximadamente 60 maestros en 1970 a 296 en 1980,[23] comienza a vivir a partir de la década de los ochenta una nueva situación pautada por dos signos que marcan la dinámica de la relación entre la institución y la "demanda" social: la reducción en la asignación del presupuesto y la disminución de la matrícula.

[23] Estadísticas de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Esta situación conlleva como posible salida institucional a un mayor nivel de racionalización en la planificación y administración de los recursos que se poseen con dos efectos evidentes: control en el crecimiento de la planta docente y disposiciones puntuales en el plano curricular sobre la organización técnico-pedagógica de los planes de estudio. Disposiciones que comienzan a ser señaladas por los órganos de conducción como un problema de reestructuración de planes de estudios o, en su defecto, de formación docente.

"era el problema de la formación de los profesores, sobre todo porque en 1977 (despues de la toma por grupos de derecha de la Rectoría), se habían incorporado muchísimos profesores sin tener una preparación didáctica pedagógica, porque habían sido expulsados una gran cantidad de docentes también; entonces fue cuando, nos empezamos a preocupar por la formación de los profesores y empezamos a promover lo que se llamó Escuelas de Verano..."

La masificación de la planta docente, la constricción y el acoso presupuestarios son considerados entre otros factores para "plegarse", por parte de los organismos de conducción de la Universidad o de determinados grupos, a un discurso generado desde los órganos de distribución de política educativa nacional y donde las ideas de "eficiencia, gestión y eficacia" son centrales y dominantes. El currículo, la actividad de enseñanza, el aprendizaje, la formación y la investigación se presentan bajo esta propuesta como categorías "objetivas e independientes" de las exigencias políticas. La tendencia a "profesionalizar" la docencia soslayando análisis básicos sobre los supuestos y las implicaciones sociales de la actuación profesional como maestros, surge una de las actividades centrales.[24]

"La década de los 80, su primera mitad, transcurre nuevamente, sin pena ni gloria. No hay que olvidar que al inicio de los 80, se lanza la idea de ser, iniciar el trabajo, presupuestar por programas y se invita a intervenir en hacer programas. Y se hacen y estructuran los programas; se detallan hasta los recursos, a la inversión expresa de que van a ser objeto esos re-

[24] Para un desarrollo de estas ideas ver Ball, S. *La micropolítica de la escuela*. Paidos. Barcelona. 1989.

cursos, a qué van a canalizar esos recursos, etcétera. Pero no llegan los recursos, es un garlito más, pero es el inicio de una fuerte corriente que se basa más en la técnica que en la reflexión, para enfrentar la problemática educativa".

Hacia el interior de la Preparatoria, la ambigüedad y el conflicto se instalan entre los presupuestos discursivos y las prácticas concretas que se desarrollan. La abstracción racional e instrumental de los discursos centrales cuenta con poco eco y escaso efecto en las prácticas sociales instituidas en la Escuela Preparatoria y tratan de ser validados en la institución en un proceso de amalgama buscando un consenso donde la interpelación a la "nueva comunidad" a participar en nuevos proyectos encuentra escaso nivel de respuesta.

"Pasaron los años y se integraron nuevos profesores que desconocían las conclusiones o las recomendaciones de ese foro de reforma. Se fue perdiendo el espíritu, se fue haciendo obsoleta la bibliografía, en fin la gente se fue... fue perdiendo el espíritu de esa reforma. Por el año 1980 la administración de ese tiempo de la Preparatoria intentó convocar a un foro que, bueno realmente lo convocó pero la actitud de los profesores, la no participación de los estudiantes no posibilitó, no dio frutos. En 1982 la nueva administración (se refiere a un cambio de dirección de la Preparatoria) también trató de desarrollar un foro de reforma que tampoco dio resultados, o sea que los profesores, los estudiantes, la administración, las luchas políticas al interior de la Preparatoria de la Universidad, dificultaron enormemente y finalmente hicieron que también fracasara ese intento. Entonces, hasta donde yo recuerdo, hubo dos intentos en serio que realmente fueron boicoteados por la actitud de profesores y de alumnos y entonces no pudo lograrse nada".

Es posible esbozar como hipótesis interpretativa de estas nuevas convocatorias, una lucha de base por sostener la autonomía y la toma de decisiones dentro del espacio escolar y enfrentar así las presiones externas de los organismos oficiales que, basados en el descenso de la matrícula que se registra post-ochenta y con la presión de la reducción presupuestaria, intentan establecer lineamientos para planes de estudios únicos a nivel nacional, de base, buscando una mayor intervención en

la toma de decisiones por sectores externos a la institución escolar. Quizá como una respuesta a este marco de control cada vez más estricto, se amplía al interior de la institución la búsqueda de un consenso que permita presentar como bloque a la comunidad escolar y ofrecer de esta manera niveles de mayor resistencia, obteniendo así márgenes de negociación mayor a la presión externa.

Sin embargo, esta interpelación al bloque, a la homogeneidad genera respuestas de apatía en los sectores preparatorianos.

"Problemas porque en definitiva, teniendo toda la infraestructura para el ejercicio pleno de la autonomía, la autogestión, pues... funcionaba esto por inercia. El desarrollo, si es que se le puede llamar así, se limitaba a crecer horizontalmente. Después de 1977, hay que aclarar que tanto el movimiento de 1971 como el de 1977, no hubieran sido posibles sin la participación decisiva de los estudiantes. Evidentemente, la acción de los estudiantes estaba muy supeditada a la acción de los profesores, a su pensamiento... Después del 77 se generan reflexiones. Por los 80 se convoca a un Foro de Reforma donde se hace ver la vanalidad de muchas cuestiones; que a nivel teórico, a nivel de principios de acción, etc., ya no eran suficientes para ofrecer una alternativa, ya no de liberación sino de libertad a los estudiantes; así como se dio un llamado en el Foro, existen algunos documentos de eso. Finalmente, curricularmente no se avanza."

Estas nuevas convocatorias, esta búsqueda de afiliación y legitimación de nuevos proyectos, parten del intento de reordenar "roles" al interior de la institución y resolver las tensiones creadas por la yuxtaposición de discursos que sostenidos en una posición técnico-pedagógica expresan principios de neutralidad con el fin de "salvaguardar a la academia" de los avatares políticos o de partido. Discurso que evidentemente se enfrenta a las prácticas instituidas e instituyentes de los sujetos participantes en la Preparatoria que sostienen su hacer por filiación e intereses e ideales que, en su posición, son valores sociales legítimos.[25]

[25] Ver Ginsburg, M. *Reproducción, Contraducción y Conceptos del profesionalismo* en Pophewitz (ed.) 1990.

Esta situación interna, aunada a las presiones del Estado, llevan a una redefinición de la política de la Universidad que provoca un abandono en la inversión de la Preparatoria como sector destacado y una búsqueda de salidas y de espacios de nueva legitimación institucional en los postgrados y en la investigación. Niveles académicos para lo que no se contaba con los recursos humanos propios necesarios, recurriéndose a la búsqueda de maestros externos para su solución. Comienzan a generarse nuevos campos de identidad académica y se desatan nuevos conflictos al ser interpretada las invitaciones de los profesores externos como demandas explícitas de bloques partidarios.

La situación de la Universidad, a inicios de los 80 es caracterizada por sus actores:

"Este sacudimiento que tuvo la Universidad en 1977 llevó a una reflexión que nunca encontró su espacio interno en ella. Esa experiencia afectó a todo el mundo... todo el mundo se sintió obligado a revalorizar lo que se estaba haciendo y hubo cambios y dispersiones. Lo que era entonces un conjunto, dentro de una corriente progresista se divide; se constituye parte en partidos políticos, parte en agrupaciones académicas de profesores. Es decir, adoptan diversas identidades. Los sentores del ala conservadora asumen el peso del hecho de que fueron derrotados totalmente y salieron expulsados los dirigentes de la derecha. Ante esta situación, asumen como discurso uno democrático, miden más su hacer frente a los estudiantes. Es un efecto que los obliga para mantener sus espacios, a hacer pequeñas reformas que nunea fueron reformas reales, sistematizadas con espacios específicos y con un cambio de actitud ante el producto de los acontecimientos. Lo propio ocurre con las fuerzas democráticas que de este proceso salen muy deslegitimadas socialmente, a pesar de todo. Antes contaban con una clara hegemonía dentro de la Universidad pero empiezan a diferenciarse en identidades que luego entran en conflicto; en tanto, los sectores conservadores mantienen un espacio y no entran en conflicto entre sí. Más bien se disputan la alianza con las distintas fracciones del sector democrático a fin de llegar a acuerdos para mantener su situación en la institución.

La búsqueda de nuevas identidades señaladas y delimitadas por el acoso externo y la recomposición de fuerzas al interior de la institución genera nuevos códigos y relaciones de poder que gobiernan el discurso sobre la universidad y su función en la sociedad; las relaciones, los valores y la jerarquía de sus prácticas están en debate. Se producen nuevos significados adscritos a diferentes lugares de identificación, básicamente de grupos y/o partidos políticos que "responden" a expectativas y demandas sociales.[26]

"En 1980, una coincidencia que se da entre sectores de la izquierda y de la derecha conduce a un deterioro progresivo de la izquierda. Además, se dan procesos represivos, muchos muy fuertes fuera de la Universidad, lo que genera el deterioro de las fuerzas que habían hecho ese vínculo, por lo tanto el deterioro de su política dentro de la Universidad. De tal manera que el Rector que estaba en ese momento en funciones, se queda con una base de sustentación débil al deteriorarse su base. Lo que se observa también es que en esa relación de articulación que se dio entre sectores de la izquierda con la derecha, sale adelante la derecha sobre la izquierda; es decir, en esa relación predomina finalmente la posición conservadora... que se expresa nuevamente en el proceso electoral siguiente... el nuevo Rector llega con un apoyo abiertamente estatal, abiertamente social y en donde las fuerzas democráticas, no pueden lograr la relación del anterior Rector. Esto genera desde luego un agravamiento todavía mayor de la situación de la Universidad; las escuelas se polarizan más y se da una mayor heterogeneidad".

La ruptura de bloque hegemónico, la desestructuración del proyecto, la búsqueda de nuevos consensos, señalan tensiones que determinan la compleja situación que se vive en esos momentos en la Escuela Preparatoria.

Postperíodo de auge, de homogenización, de consolidación, la década de los 80 se caracteriza por un movimiento pendular que conduce a la institución de la deidad del creci-

[26] Ver los desarrollos que sobre el tema de las identificaciones se realizan en Lévi-Strauss, C. *La identidad*.

miento a la deidad de la supervivencia. La nueva preocupación es por el control, por quien gobierna el sistema; el conflicto intergrupos se desata enmarcado en la nueva demanda de recursos y ante una tarea organizativa que se vive en franca convulsión. Se registran en este momento procesos que son vividos por la mayoría de la comunidad como posiciones de marginalidad: "existían reuniones privadas de las figuras poderosas de la Universidad donde se tomaban decisiones que no se discutían ni en las academias ni en el sindicato."

Así, las resoluciones de la vida institucional aparecen en los comentarios de los profesores como alejadas de sus intereses personales o gremiales, vividas con un inmenso sentimiento de impotencia y en el uso o abuso de criterios desconocidos y poco claros.

Esta situación acentúa a su vez la imagen de que las "diferencias políticas" no conllevan definiciones claras ni explícitas en el terreno académico. En efecto, la mayoría de los sujetos de la Preparatoria no encuentran diferencias sustantivas ni posiciones divergentes sobre el papel de los maestros en la clase, los sentidos de la educación, el papel de los alumnos o el significado de los contenidos escolares. La impresión que se obtiene es que el acento y la relevancia de las diferencias y descontentos están más en la actitud política fuera de la institución, que reafirma viejas disputas de los grupos involucrados y que se viven al interior de la preparatoria por la mayoría de los actores como espacios de "grilla" por puestos y lugares, o como dominios usados para saltos futuros en la administración pública del Estado.

Estas posiciones van gestando, paralelamente, al interior de la institución posturas de lealtad que rebasan los niveles de cohesión partidarias y se establecen en relación a sujetos concretos; la lealtad a funcionarios medios: secretarios de rectoría o directores, por ejemplo, se sobrepone como valor a la responsabilidad implícita o explícita del trabajo académico particular que se ejecuta.

"Había que estar cerca de los principitos, que no son necesariamente la autoridad máxima de la escuela".

"Para protegerte si eres evaluado, es distinto si pertene-

ces al mismo cuerpo de esa persona en el poder... mira, no se trata de un ejercicio de poder explícito sino que adquiere unos matices muy especiales".

En el conocimiento de relaciones e intereses el que organiza la vida pública y privada de la preparatoria; establece la red de influencias y gratificaciones y ocupa por tanto gran parte del tiempo de los actores involucrados que acceden y usan tal saber, sirviéndose de sus "definiciones" que son propiedad de grupos particulares para el mantenimiento de su *status*, su lugar y, obteniendo "prescripciones y definiciones" para su hacer.[27]

"Lo político es mucho más amplio que estas relaciones de poder; precisamente está confundida esa significación de lo político con la grilla. Aquí, en los 80, hubo mucho de clientelismo político: entrabas o te quedabas según estuvieras con tal o cual."

"No, incluso yo era de los que renegaba precisamente del oportunismo de varias gentes; sólo por tener horas repartiendo volantes o tener horas sentado en alguna asamblea o por rendir pleitesía o culto o ciertas personalidades, era que inmediatamente tenían sus plazas. Entonces yo renegaba bastante tiempo, gracias a lo cual o desafortunadamente por lo cual, no estoy a tiempo completo o tiempo repleto o titular."

Enmarcado en esta situación, el grueso de los profesores se despreocupa aún más en la década de los ochenta de la acción reivindicativa estrictamente profesional y su participación en ella, como son las definiciones de contenido, la participación en las academias, el debate sobre las relaciones posibles o necesarias en el salón de clases, etc., al ir confundiéndose estas actividades específicas con lo que se vive como motivos del conflicto (particularmente señalados como político pero vividos como grilla) e influyendo en las interpretaciones del objetivo de las acciones académicas, teniendo efecto y consecuencias en la identidad del proyecto.

[27] Es interesante destacar como esta situación es relevada por otros autores, en otros contextos, por ejemplo el trabajo de Willis, *Aprendiendo a trabajar*. Akal. Madrid. 1986.

Uno de los actores centrales de este proceso describe la situación en la Preparatoria:

"¿Qué pasa en este proceso en la Preparatoria? Nuevamente, de hecho, la Preparatoria levanta la reelección del Rector (en 1982) más cercano a lo que viene siendo el proceso de la escuela. A la derrota de su reelección, la Preparatoria entra en una situación de crisis; por su homogeneidad logra tener la dirección de la Preparatoria, que corresponde a ese proyecto que empieza a autonombrarse Universidad Autónoma, Democrática y Popular. Desde luego es una autoridad (la dirección) de la Escuela Preparatoria que está en permanente contradicción con la Rectoría, con todo lo que eso acarrea en cuanto a la dinámica de la Preparatoria y su desarrollo; se vuelve una relación permanente de conflicto, que dura vamos a decir hasta hace tres años aproximadamente" (la fecha de la entrevista es de finales de 1990).

La disputa de "proyectos" tal como se vive al interior de la Universidad en esos momentos, las alianzas que se establecen, las polémicas públicas, las "grillas" de pasillo, evidencian motivos más profundos que los que se señalan como conflictos intergrupos y ponen en cuestionamiento configuraciones ideológicas y éticas para los sujetos que se sienten interpelados. Los efectos de estas disputas se manifiestan en la escuela Preparatoria y adquieren características que se describen de la siguiente manera:

"Todo esto genera una descomposición total en la academia sin una alternativa consensual, donde cada agrupación, cada sector defiende su política. No hay acuerdo de nada y gira el subsidio alrededor de conveniencias políticas; además de darse estas fuerzas en la composición interna, afuera hay una crisis económica que debilita la composición popular del ingreso; al interior hay una planta joven con menor experiencia política que no tiene el mismo grado de compromiso con los proyectos; esto produce la caída de la escuela Preparatoria en cuanto a un proyecto unitario, claro. Se hace terreno de disputas de muchos planes que se llevan hasta el terreno de lo académico, se desorganizan las academias de profesores, la organización estudiantil se debilita. Se entra en un proceso de deterioro

que abarca la preparatoria como parte de la Universidad".

Hoy, ante esta situación descrita, los profesores viven el proyecto curricular y su gestión atravesados por múltiples identidades construidas por sus propias trayectorias personales y vivencias de la representación curricular a partir de la apropiación que de ésta poseen, ya sea por haber vivido en su gestión o por haberla recibido de manera diferenciada y múltiple según su momento de ingreso al grupo político de pertenencia, la academia a la que están adscritos, etc.[28]

Una de las características que definen hoy a la Preparatoria ha sido la movilidad de los sujetos que la componen y que arroja una conformación particular del perfil del docente y de los alumnos.

"Nosotros observamos: hay este problema, los estudiantes son sujetos temporales en la Universidad, están unos años, luego se retiran y lo que dejan es una cultura, una tradición que se va transmitiendo por generaciones; los sujetos se van, lo que hace muy difícil que se constituya una dirección permanente, experta, que acumule todo el proceso y lo siga dirigiendo. Siempre hay un sistemático relevo de la población estudiantil, lo que provoca que quien conducía ya en 1977 eran jóvenes con menos experiencia que sus antecesores que tuvieron la suficiente capacidad de resistencia a este proceso que entró en su debilitamiento y de hecho en su desmoronamiento por esas fechas, a partir de la cual la organización estudiantil jamás se ha recuperado. Sin embargo, toda esa dirección estudiantil que participó desde el 68 al 77 se encuentra integrada en la planta docente, en el nacimiento del sindicato que coincide también con todo este proceso nacional de movilización sindical. Hay un reciclaje, es decir, el estudiante que fue a la Universidad se hace activista estudiantil, contrae incluso compromisos con los movimientos populares, termina una profesión o está por terminarla... se incorpora a la planta docente apoyándose en un sindicato que tiene intereses en ese tipo de procesos de integración, que mantienen desde luego a través de lo no estrictamente relativo a los contenidos, lo académico o de habilidades pe-

[28] Ver Lévi-Strauss, C. *op. cit.*

dagógicas, o sea hay un privilegio de la política. Nuevamente esos jóvenes se incorporan como profesores de la Preparatoria, nuevamente porque las escuelas conservadoras siguen cerrando sus puertas a esos profesionales. Como los han visualizado desde siempre, las escuelas conservadoras desarrollan el conflicto con el sindicato, la disputa por los ingresos, pues se apoyan en otro tipo de criterios".

Es importante rescatar en este proceso la idea de reciclaje continuo que perciben los dirigentes de la Preparatoria y que caracteriza la dinámica percibida en esta época, los ochenta, de relaciones entre proyecto educativo y actividad política, continuidad de trayectorias de los sujetos que se convierten en profesores, función del sindicato en la selección y/o promoción de maestros, discriminación de lugares de inclusión de trabajo, etc. Evidentemente, la Preparatoria es vivida como lugar de persistencia, prolongación de determinados recorridos y emplazamiento para la concreción de definidos ideales.

Sin embargo, esta mirada por parte de lo que podríamos caracterizar como dirigentes de la gestión puede ser cruzada por la visión de los docentes de la actual Preparatoria.

Entrevistador: ¿Cuándo entraste a la Prepa?

Entrevistado: En 1982... Entré como suplente en la materia de Introducción a las Ciencias Sociales.

Entrevistador: Cuándo ingresaste ¿qué información recibiste?

Etrevistado: Ninguna.

Entrevistador: ¿Ninguna? ¿conocías tu la Preparatoria?

Entrevistado: Si, ahí estudié... luego en Economía, por lo tanto sabía lo que estaban dando mis compañeros... en Introducción. Había un programa que yo creo hicieron en el 71-72... se supone que no había cambiado nada, porque la vida de las academias era muy pobre. Por lo tanto, no había el espacio institucional para cambiar los planes y programas, se suponía que debería de continuar lo mismo...

Entrevistador: Y, ¿la academia controlaba el contenido del programa?

Entrevistado: No había academia.

Entrevistador: ¿Cómo? ¿no había academia?

Entrevistado: No, no había vida académica, por lo tanto pues... la verdad, no controlaba.

La situación apuntada en esta entrevista revela una posición de apropiación de los sentidos de la gestión apoyados en las vivencias que se han tenido como alumno, que conlleva a situaciones de entrecruzamiento donde lo imaginario institucional a partir de la historia vivida opera como referente de resignificación a las puertas mínimas que en el orden de lo simbólico la institución ofrece.

Esta situación adquiere características globales si se reconoce, por ejemplo, que de 127 maestros encuestados que constituyen aproximadamente la mitad de la población actual –según nómina del personal académico– el 68% es egresado de la Preparatoria de la UAZ. El ingreso como maestros de la Preparatoria es evidentemente múltiple y diverso; sin embargo, una de sus características centrales lo constituyen el que muchos profesores comenzaron sus ejercicios siendo aún alumnos de la licenciatura o recién egresados:

"Pues lo que pasa es que cuando ingresé, estaba recién salida de la escuela, de la licenciatura y la Preparatoria la había hecho aquí, yo sabía que no habían cambiado los planes ni programas; entonces, con darle una vista a mis apuntes, que yo tenía, sabía lo que seguían llevando..."

"Yo fui alumno de la Preparatoria... yo terminé la Preparatoria en el 76 y me incorporé como docente en el 78".

Esta situación de ingreso hace que hoy, todavía, un 33.1% de los maestros de la Preparatoria sean aún pasantes de licenciatura, lo que genera entre otros factores una relación hábil hacia el contenido disciplinario que –aunado a la ausencia de vida de las academias y la inexistencia de programas de asignaturas– genera una relación conflictiva de los maestros con el contenido específico de su materia. Al respecto, uno de los docentes entrevistados comenta:

"No hay programa. Entonces yo cada semestre un poco lo que doy es más hacia mis intereses, lo reconozco, que hacia lo que pudiera servirles a los chavos. Lo que sí ya no estoy dispuesto a dar es lo que se daba durante mucho tiempo... yo trato de vincular el tema que doy con la cotidianidad de ellos, nuestra".

"Lo que hay es un pegoste ahí, una mescolanza de... de temas incluso... ni es un programa propiamente dicho, es un índice de partes de índices de algunos textos..."

Los maestros entrevistados no dejan de vivir su relación con su disciplina, su espacio de identificación privilegiado como el talón de Aquiles.[29] Reside su fuerza y se ubica también su debilidad al no tener referentes simbólicos que den garantías de su hacer (la ausencia de programas, de academia) y sostenerse en un continuo debate sobre la legitimidad de lo expuesto frente a sus testigos, los alumnos. Esta situación permite, por un lado, el avance de determinados sujetos o grupos que construyen propuestas específicas conceptuales, que no siempre son comprendidas como tales y por tanto se adjudica su legitimidad a la pertenencia a tal o cual grupo o, se atribuye al plano de relación personal que guarda quien lo elabora con la autoridad académica y administrativa correspondiente. Así, en la base del conflicto no se dirimen cuestiones conceptuales sino se ubican, según los actores, tensiones creadas por cuestiones de ascenso o influencia, marcando problemas que apuntan indudablemente a reestructurar modelos establecidos en la distribución de los beneficios y no a dirimir diferencias de sentidos o concepciones sobre la asignatura.

Otro de los problemas esbozados que sirven como base para comprender la complejidad del proyecto de la Preparatoria releva algunos datos sobre la composición actual de la planta docente. Por ejemplo, para 1989 se reconoce que el 26% de los profesores tienen su licenciatura en Economía. Le siguen en importancia, Ingeniería Química y Derecho, que no superan ni igualan el porcentaje de maestros con licenciatura en Economía; entre las dos alcanzan el 23%. El resto de la población de maestros se distribuyen en un abanico que llega a ser de 19 diferentes licenciaturas.[30] Estos datos hablan de la complejidad de trayectorias que evidentemente constituyen perspectivas y construcción de sentidos no necesariamente compatibles y que

[29] Esta situación es descrita por Sara Delamont en *La interacción didáctica*. Kapelusz, Madrid 1985.

[30] Cuadernos de Diagnóstico. UAZ 1990.

192

dan cuenta de la complejidad del desarrollo del currículo en estos últimos veinte años. Complejidad que se enriquece aún más si se observa que para el mismo año, 1989, la distribución por categorías de los profesores era la siguiente: el 21% tiene nombramiento de tiempo completo, el 23% trabaja bajo la categoría de medio tiempo y un 55% lo realiza por horas clase. Para la misma época, la distribución por sexo señala que las profesoras constituyen un 16% del total frente al 84% de maestros en la Preparatoria. La antiguedad laboral promedio de los docentes de la Prepa es en años: 9.8.

Me permití incluir estos datos tomados de los Cuadernos de Diagnóstico elaborados para el Fondo Interno de Reforma de la Escuela Preparatoria (1990) de la UAZ, a fin de señalar la inviabilidad de esquemas simplistas tanto en la interpretación como en las propuestas curriculares que se realizan. Indiscutiblemente no he incluido, elementos centrales para entender más profundamente el sentido de la gestión, como son los estilos de dirección y de administración o las estrategias de influencia y oposición que se construyen en la Prepa o, los diversos matices del quehacer docente.

Sin embargo y para concluir, quisiera resaltar que estos elementos descritos comienzan a ser tomados en cuenta en el proceso de nueva reforma que a partir de 1988 desarrolla la Preparatoria. Es por lo tanto para nosotros importante a partir de lo expuesto y ante el proceso complejo y rico que se presenta en estos momentos, interrogarnos sobre ¿cómo observar y cualificar la toma de decisiones que se va gestando hoy al interior de la escuela?

Uno de los elementos relevantes a observar en el futuro, en el desarrollo y en la propuesta curricular resultante, será la definición de los niveles de presión que ejercerán los diferentes grupos involucrados y sus resultados en el currículo explícito. Es posible aventurar que, a partir de los niveles de negociación implícitos, se dejará a los profesores la decisión de organizar y proporcionar lo que conceptualmente se necesita y negociar tiempo, aspiraciones y objetivos del nuevo plan con los criterios establecidos por las autoridades políticas nacionales. Si insistimos en el concepto de negociación es entendien-

do, resaltando, que a nivel general la intervención de lo que se reconoce como organismos externos no es ni brutal ni directa; se filtra y entra a formar parte de lo que se conoce como "micropolítica" existente de la institución. Al respecto, podríamos señalar que de acuerdo a los antecedentes los efectos de esta intervención estarán sometidos y limitados por la dinámica interna existente y recibirán la mediación de los actores y los grupos institucionales. Al interior de éstas habrá que observar los niveles de equilibrio que se jueguen y básicamente las relaciones que se darán entre director, sindicato y profesores; rector y cuerpos medios de la institución.

Un último problema será relevar si la cambiante retórica que hoy se utiliza en la Preparatoria, tanto en los documentos sobre la reforma como en los usos cotidianos que se realizan en las interacciones en la escuela, es el resultado de un proceso de gestación desde la propia práctica instituyente que se viene dando o, si por el contrario, se monta y brinda nuevos y poderosos vocabularios de motivos y estructuras de legitimación para los grupos de intereses que se juegan en el terreno de lo que se reconoce como micropolítica escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. *Educación y poder*. Paidos. Barcelona, 1988.
Apple, M. *Ideología y currículo*. Akal. Madrid, 1986.
Ball, S. *La micropolítica de la escuela*. Paidos. Barcelona, 1989.
Baudrillard, J. *El otro por sí mismo*. Anagrama. Barcelona, 1988.
Becerra, M.; Garrido, M.; Romo, R. M. *El aula universitaria: Lugar de observación*. Universidad Autónoma de Nuevo León. México, 1989.
Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. Grijalbo. México, 1990.
Bourdieu, P. *La distinción*. Taurus. Madrid, 1988.
Bourdieu, P. *Systemes d'enseignement et systemes de pensée*. Revue International de Science Sociale, 1967, V, XIX.
Brunner, J. y Catalán, G. *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*. FLACSO, Santiago de Chile, 1985.

Castañeda, A. *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el curriculum del C.C.H.* Tesis de grado. DIE-Cinvestav. México, 1985.

Carr, W. y S. Kemis. *Teoría crítica de la enseñanza.* Martínez Roca. Barcelona, 1988.

Cerda, A. M. *Normas, principios, valores en la interacción maestro-alumno.* Tesis de grado, DIE-Cinvestav. México, 1989.

Cioran, E.M. *Historia y utopía.* Artífice. México, 1981.

Delamont, S. *La interacción didáctica.* Cincel-Kapelusz, Madrid, 1985.

Foucault, M. *Microfísica del poder.* La Piqueta. Madrid, 1980.

Freud, S. *Psicología de las masas y análisis del yo.* En Obras Completas, Tomo XIX Amorrortu. Buenos Aires, 1982.

Furlán, A. (comp.). *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum.* ENEPI-UNAM. México, 1989.

Furlán, A. y Remedi, E. *Curriculum, contenido y actividad. Tres prácticas que se reinteran.* Cuadernos de Investigación Educativa Nº 13 DIE-Cinvestav. México, 1983.

Giddens, A. *et al. La teoría social hoy,* Alianza. Madrid, 1990.

Giddens, A. *Las nuevas reglas del método sociológico.* Amorrortu. Buenos Aires, 1987.

Giroux. *Los profesores como intelectuales.* Paidos. Barcelona, 1990.

Goffman, E. *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu. Buenos Aires, 1981.

Habermas, J. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío.* Amorrortu. Buenos Aires, 1975.

Habermas, J. *El discurso filosófico de la modernidad.* Taurus. Madrid. 1989.

Hameline, O. *La instrucción, una actividad intencional.* Narcea. Madrid. 1981.

Hoggart, R. *La cultura obrera en la sociedad de masas.* Grijalbo. México, 1990.

Landesmann, M. (comp.). *Curriculum, racionalidad y conocimiento.* Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1988.

Levi-Strauss, C. *Tristes trópicos.* Paidos. Barcelona, 1987.

Levi-Strauss, C. *La identidad.* Petrel. Madrid, 1981.

Pereyra, C. *El sujeto de la historia*. Alianza. Madrid, 1984.
Popkewitz, T. (ed.). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universitat de Valencia, Valencia, 1991.
Remedi, E. *et al. El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa*. Cuadernos de Formación Docente Nº 29 y 30 UNAM, México, 1990.
Remedi, E. *et al. La identidad de una actividad: Ser maestro*. UAM, Xochimilco, México, 1988.
Remedi, E. *et al. Maestros, entrevistas e identidad*. Documento DIE Nº 14 Cinvestav. México, 1989.
Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, 1985.
Sacristán G. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid, 1988.
Williams, R. *Cultura, sociología de la comunicación y el arte*. Paidos. Barcelona, 1982.
Willis, P. *Aprendiendo a trabajar*. Akal. Madrid, 1988.
Woods, P. *La escuela por dentro*. Paidos. Barcelona, 1987.

ANEXO

Cronología de los sucesos más importantes de la Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas que se contemplan en este trabajo:

1968 El Instituto de Ciencias Autónomo de Zacatecas se convierte por decreto en Universidad Autónoma de Zacatecas. Rector Magdaleno Varela Luján, Período 2/V/1968 a 5/IX/1972.

1968-72 La población estudiantil se incrementó en un 200%, el personal docente en más del 100%.

1971 En la Preparatoria, el movimiento estudiantil independiente comienza una huelga por demandas de mayor subsidio, creación de nuevos departamentos, incremento de becas estudiantiles, escrituración de terrenos y asignación de nuevos edificios para la Universidad.

1971-72 Se lleva a cabo el Simposio de Reforma Universitaria.

1972 Proyecto de Reglamento para la Escuela Preparatoria.
Elecciones de nuevo Rector para el período 1972-1976. Rector Jesús Manuel Díaz Casas, Período 6/IX/1972 a 5/V/1980.

1973 Marchas y mitines de estudiantes contra el golpe militar chileno; contra el gobierno federal por la inflación en los precios de los alimentos básicos y en apoyo a las luchas campesinas.

1974 Movimiento pro-aumento de subsidio.

1975 Se funda el Sindicato del Personal Académico de la UAZ.

1975-76 Los estudiantes se articulan con los movimientos campesinos populares que comienzan a gestarse en Zacatecas aglutinados en torno al Frente Popular de Lucha.

1976 Segundo período rectoral de Jesús Manuel Díaz Casas, que concluyó el 5/IX/1980.

1977 Se produce el 10 de enero de este año la toma armada de la Rectoría de la UAZ por parte de la Alianza Universitaria.

1980 Nuevo Rector, Jorge E. Hiriart Estrada 6/IX/1980.

1983 Elecciones del Comité Ejecutivo del SPAVAZ. Estallan en huelga los dos sindicatos de la VAZ.

1984 Convergencia Universitaria nombra como su candidato a la Rectoría al MVZ Francisco Flores Sandoval, Director de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Paralelamente se había formado en la Universidad una organización llamada Autonomía: Bloque de Corrientes Democráticas (ABCD), integrada por la Tendencia Sindical Independiente, el Comité de Defensa Popular, el grupo Alternativa, el grupo ISKRA, algunos miembros de la administración central de la UAZ (incluido el propio rector) y universitarios independientes.
ABCD después de una auscultación nombró el 10 de

abril de ese año, a Jorge Hiriart. El grupo Alternativa promovió a Aquiles González Navarro.
Jorge Hiriart renuncia a la candidatura y ABCD se suma a la candidatura de González. Durante el proceso electoral el cual se prolongó de mayo a octubre de 1984, en virtud de que fue necesario realizar un referendum, toda vez que a través del procedimiento electoral, no fue posible declarar electo a ninguno de los contendientes.
En la madrugada del 30 de octubre, el H. Consejo Universitario materializa MVZ Flores tomaría posesión con o sin acuerdo. El grupo de Consejales afines a Convergencia Universitaria, se manifestaron declarando rector a Flores Sandoval.

1986 El 24 de junio el Consejo Universitario, resolvió por unanimidad crear una comisión encargada de proponer una metodología para la Reforma Universitaria.

1987 Se desarrollaron, entre otros eventos, un Encuentro Universitario, sobre el balance de la situación de la UAZ y sobre la metodología de la Reforma Universitaria, encuentros de diagnóstico por áreas, un foro de reforma universitaria, etc. Culminándose con el Congreso General de Reforma Universitaria, en diciembre de 1987, en su primera fase.

1988 Segunda fase del Congreso Universitario. Se reelige el MVZ Flores Sandoval apoyado por Convergencia Universitaria derrotando en las elecciones a José Francisco Valerio Quintero.

1989 Se llevan a cabo los resolutivos de la segunda fase del Congreso Universitario, estableciendo para el caso de la Preparatoria el Foro de Diagnóstico Institucional.

1990 Se desarrollan los foros de diagnóstico. Se establecen las acciones para llevar a cabo en la tercera fase del Congreso Universitario.

Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria

*Bradley A. Levinson**

En este breve espacio quisiera aportar una descripción analítica de algunas prácticas y discursos locales de una secundaria federal urbana de la provincia mexicana. Como parte de una investigación etnográfica en proceso, la descripción analítica no deja de arrojar observaciones que podrían volverse imprescindibles –junto a una aproximación teórica adecuada– en algunas interpretaciones posteriores. Daré cuenta, entonces, de los primeros intentos de vincular observaciones empíricas con pasos analíticos en la búsqueda de categorías teóricas que aporten mayor riqueza conceptual. No obstante, espero que esta aproximación, que enfatiza el punto de vista de los estudiantes, sirva para aportar al conocimiento de la gestión escolar dentro de una escuela secundaria.

Aunque son varios los actores que estructuran el proceso educativo en una secundaria, aquí me centro en los alumnos de tercer grado y abordo la cuestión de sus prácticas y discursos en relación con los de otros actores. Esta perspectiva me parece medular: primero, porque los alumnos de tercero están por egresar de un ciclo de "educación básica" para ingresar al nivel "medio superior" o bien a la economía formal o informal. Ya conocen bien las reglas y normas de la escuela y manifiestan los cambios de conducta e identidad que se han ido generando a lo largo de tres años de escolaridad. Segundo, porque muchas veces escapa a la mirada analítica de los investigadores la experiencia particular de los educandos que pretendemos beneficiarios de los cambios que fomenten nuestros estudios. Aquí procuro recobrar y valorizar esa experiencia de los alumnos; intento poner a consideración las prácticas y perspectivas estudiantiles constituidas dentro del contexto social y material que es la escuela.

* Bradley A. Levinson, University of North Carolina. Departamento de Antropología.

Esta reflexión se basa en algo más de un año de trabajo de campo que aún continúa, como ya dije, en una escuela secundaria federal, urbana. La ciudad donde se ubica, de unos aproximadamente cien mil habitantes, opera como centro comercial, administrativo, educativo y religioso para una región campesina y maderera de gran alcance. La escuela es una de las más antiguas del estado y aún de la república, ya que sus orígenes remontan a 1943. Durante muchos años ha sido reconocida como la secundaria de mayor calidad en la región; mantiene un perfil socioeconómico heterogéneo, recibiendo alumnos tanto de las familias más acomodadas de la ciudad como de los pueblos más pobres de su entorno.

En el plano teórico, concibo a la escuela como un espacio donde se producen o reproducen formas culturales que pueden llegar a transformar identidades, aspiraciones y prácticas sociales más allá de la escuela. También y como lo ha señalado Juan Carlos Tedesco, veo la escuela como sitio donde las clases populares pueden llegar a reclamar o apropiarse de conocimientos "socialmente relevantes," proceso sujeto a una construcción de la práctica educativa en cada caso distinta.[32] Sin embargo, en este foro me concretaré a describir procesos que se construyen dentro del ámbito escolar, dejando para un trabajo posterior las cuestiones que lo trascienden.

Cualquier descripción de prácticas y discursos estudiantiles debería tomar en cuenta las condiciones materiales e ideológicas que proporcionan el contexto de la acción. En la secundaria, la formación y distribución de grupos escolares que permanecen juntos los tres años, acompañada por un discurso docente de solidaridad, es un hecho determinante en la práctica escolar de los alumnos. A continuación, describo primero el proceso de formación de los grupos y luego las distintas prácticas y discursos que se construyen a partir de ese proceso.

[32] Mi metodología ha sido etnográfica, consta de una estancia prolongada en una colonia de la ciudad y observaciones de toda la gama de actividades e interacciones que se desarrollan en la escuela, especialmente en los salones y los otros ámbitos sociales de los alumnos, inclusive sus barrios o centros de trabajo. Abarca entrevistas de varios tipos con alumnos, maestros y padres de familia, así como observaciones de estos mismos actores dentro y fuera de la escuela, en reuniones, fiestas y actividades cotidianas

Según los maestros, la conformación de grupos escolares permanentes facilita el registro de calificaciones y la gestión de trámites exigidos por la burocracia educativa centralizada. No obstante, esta permanencia en el mismo grupo va adquiriendo un significado y una importancia que van mucho más allá de esa razón institucional. El inicial recurso administrativo se vuelve clave en la organización escolar de la secundaria. La organización en grupos permanentes es apropiada por los maestros y alumnos para volverse la condición concreta que estructura la gran mayoría de los procesos sociales y educativos en la escuela.

Algunos maestros llegan a pensar que la meta de formar una conciencia de solidaridad justifica la existencia de grupos permanentes. De hecho, en el discurso cotidiano de los maestros y directores el grupo se valora como foco de solidaridad escolar. Se les encomienda a los alumnos formar un buen "equipo de trabajo" con los compañeros de su salón, para "salir adelante." Casi la totalidad de actividades y amistades se desenvuelven dentro del mismo grupo; permanecen juntos todo el día y todos los días, exceptuando las seis horas semanales de tecnología cuando asisten a distintos talleres. Mientras dentro del grupo los maestros instan a la convivencia y el apoyo mutuo, ellos mismos fomentan la competencia entre los distintos grupos y grados de la secundaria. La puntualidad, el índice de reprobación y el nivel de aprovechamiento se promedian por grupo, dándose a conocer los resultados a todo el alumnado por medio de gráficas o por comentarios de los profesores. Ellos, asimismo, aprovechan su clase para comparar el comportamiento de los diversos grupos que atienden, incitándolos a una competencia intergrupal y así motivándolos a "echarle más ganas" al trabajo. Llegan a apostar pasteles, excursiones, incluso puntos de calificación entre maestros y alumnos para ver cual grupo saca los mejores lugares. Además, se organizan convivios, kermeses, viajes, actos cívicos y encuentros deportivos por grupo. Recientemente, la Sociedad de Padres de Familia logró terminar una nueva aula, con la cual se completaban las necesarias para acomodar a los dieciocho grupos de cada turno. Ello motivó un cambio de tipo organizativo: los alumnos ya no se

trasladaban de un salón a otro para asistir a clases, sino que a cada grupo se le asignó una aula, encomendándole su cuidado y dejándo sentirse a los alumnos dueños en común. En síntesis, el grupo se subordina a la unidad de la escuela solamente en el caso de desfiles, encuentros deportivos o concursos regionales, estatales y nacionales.

La organización y distribución de grupos comienza antes de que lleguen los alumnos de primer año. Ellos se van distribuyendo –según los maestros– de acuerdo con su promedio de primaria y la calificación de su examen de admisión, para que cada grupo quede integrado con personas de distintas capacidades y antecedentes. Se pretende crear grupos "equilibrados" o "nivelados." En años anteriores, los grupos en esta escuela se habían formado –a manera de "experimento"– por edades, por lugar de origen (según si venían de la ciudad o algún "pueblo"), o bien por capacidades según sus promedios, para hacerlos más homogéneos. Si bien se reconoce que los grupos por edades funcionaron bien, hoy maestros y directores aseveran que los grupos heterogéneos funcionan mejor y que, además, cumplen con la misión integradora de la escuela de formar mexicanidad. Así como los uniformes sirven para "borrar" diferencias socio-económicas, la heterogeneidad de los grupos sirve para que alumnos de distintas clases sociales y lugares de origen se vayan conociendo y adaptando unos a otros. Eso dice el discurso. En la práctica, este proyecto se realiza con variables grados de éxito, ya que los "indígenas" o "campesinos" de fuera que no logran adoptar gustos y costumbres propios de la ciudad, quedan marginados y muchas veces dejan de estudiar.

¿Cuáles son las prácticas y discursos que esta organización por grupos va generando? Una forma interesante de abordar la cuestión es registrar las distintas formas que tienen maestros y alumnos de interpretar o explicar un mismo fenómeno objetivo: en este caso, la variación de los índices de reprobación y aprovechamiento según los grados.

Una revisión de la estadística escolar de los últimos años indica que los índices de aprovechamiento tienden a ser más altos entre los grupos de primer año, más bajos en segundo y que

vuelven a repuntar, casi recobrando su nivel del primer año, en tercero. Los profesores generalmente explican este fenómeno de una manera: los muchachos de primer grado llegan "asustados", "sumisos", quieren quedar bien con los maestros. Entrando a segundo, se sienten "dueños" de la escuela, "se la salan" (van de pinta, no entran a clases) con frecuencia, todavía no temen perder su certificado de secundaria. Además, dicen los maestros, los de segundo son los más inquietos debido a los cambios físicos que llegan con la pubertad. En tercer grado los alumnos son ya más responsables y más aplicados en su trabajo. Advierten el peligro de una posible reprobación definitiva que no les permita salir "limpios" de la escuela. Han superado las inquietudes de las primeras etapas de la adolescencia y conocen bien las reglas para avanzar en el trabajo.

Pero los alumnos explican el fenómeno de otra manera. Mientras reconocen y repiten algunos elementos del discurso docente, enfatizan que para ellos la actividad del salón es determinada por la convivencia del grupo. Llegando a la escuela no se conocen unos a otros, no pueden "echar relajo" con sus compañeros y se dedican más al estudio y a prestar atención al maestro. Hacia finales del primer año y ya para empezar segundo se conocen bien, tienen confianza para colaborar entre ellos y para atender en común a las más mínimas exigencias de las tareas que se les asignan; echan mucho relajo, llegan incluso a manipular o engañar al maestro de una forma descarada, mostrando así su conocimiento de las "reglas del juego." En tercero, la misma dinámica continúa, pero en algunos casos la unidad del grupo se ve amenazada, se agrieta; cada uno está pensando en su futuro y ya no se muestran tan dispuestos a colaborar o a "jalar" con el grupo; se tiende a individualizar el ritmo de trabajo, o por fastidio (los más aplicados se cansan de esforzarse tanto sin ser correspondidos dentro de algún trabajo de equipo o algún "acuerdo" implícito de apoyo mutuo) o bien por miedo a las consecuencias de dictar una respuesta o pasarle la tarea a su compañero.

Sin haber observado los grupos de los dos primeros años, es notable un proceso de escisión en el tercero. Las entrevistas informan, por su parte, que los grupos de segundo generalmente

se consideran más "unidos" que los de tercero. Muchos maestros, a la vez, lamentan que la unidad del grupo raramente se aproveche para destacar en el trabajo. Más bien, según ellos, la unidad obstaculiza la apropiación de conocimientos en el salón y sirve únicamente para hacer frente común en contra de las pretensiones del maestro.

La condición concreta que es el grupo escolar permanente da lugar a otras construcciones. Los grupos van adquiriendo características y reputaciones propias. Tanto maestros como alumnos las reconocen. Un grupo es muy unido pero en el relajo, no en el estudio. Otro grupo se ha disuelto en varias "bolitas" (grupitos), ya no hay mucha unidad en el trabajo, son muy inquietos y sin embargo sacan mejores calificaciones que cualquier otro grupo. En otras experiencias la mayoría son muy trabajadores, pero unos "malos elementos" los jalan para atrás. Y así, por el estilo.

A lo largo de tres años los alumnos entran a una convivencia intensa y profunda, dentro de la cual se entablan y se rompen amistades; se conforman y cambian pares o "bolitas" de amigos dentro del grupo. Hay disgustos, chismes, malentendidos, rechazos, así como caprichos, apoyos, expresiones solidarias, éxitos colectivos. Aunque sean pocos, otros buscan sus amistades fuera del grupo, con sus compañeros del taller o en el deporte recreativo. Muchos de estos últimos ya tienen amistades más fuertes afuera de la escuela, en sus barrios o centros de trabajo vespertinos; sus lazos amistosos en la escuela son tenues, preservando una forma de sobrevivencia social dentro de las condiciones particulares de ese sitio. Entre éstos, no son pocos los que salen antes de terminar su educación secundaria.

Al margen de que el grupo sea "unico" o no, los estudiantes unen sus esfuerzos para interpretar y satisfacer las exigencias del trabajo escolar. Aquí vamos otra relación construida a partir de la camada permanente. Hasta rencores y antipatías pueden someterse ante la necesidad de compartir conocimientos y destrezas para terminar algún trabajo. Existe una valoración muy fuerte de la cooperación indiscriminada dentro de cada grupo. Al alumno que quiera guardar sus respuestas o conocimientos se le aplican una serie de sanciones negativas, pre-

sionándolo para que "se moche" (colabore). Efectivamente, el trabajo "individual", raro entre lo que se pide en la secundaria, difícilmente se cumple sin la ayuda de otros compañeros. Los alumnos presionan al maestro para que les permita trabajar en equipo o consultarse. Si el maestro ha insistido en que el trabajo debe ser "individual", los jóvenes inventan formas de marcar su trabajo con alguna idiosincracia personal para que el profesor no advierta la copia. Hay una verdadera red de apoyos dentro del grupo. Cada uno sabe quienes de sus compañeros tienen facilidad para sacar cuentas, deletrear bien o componer fórmulas químicas y se buscan para completar algún trabajo. Muchachos que nunca se hablarían fuera del salón se buscan para obtener una ayudita o una respuesta. La unidad del grupo que fomentan los maestros es apropiada por los alumnos, contra cualquier pretensión de individualizar el trabajo.

La ética colectiva del curso se ve más nítidamente a través de las prácticas en torno a la "tarea". La práctica de "pasarse la tarea" es bien conocida por los maestros, pero no todos tratan de impedirla. Muchos "hacen vista gorda" diciendo que a la hora del examen saldrán mal los que copian sus trabajos, o que por lo menos copiando aprenden algo. Otros emplean una vigilancia más estricta. Por su parte, los alumnos entran a un intercambio constante de tareas, el cual define muchas de las relaciones entre compañeros de salón. Muchas veces los que llegan de otros poblados utilizan el recurso de "pasar la tarea" para incorporarse al grupo, para ganar la confianza y la aceptación de sus compañeros. También existe la práctica de juntarse por las tardes en la biblioteca central, para ahí elaborar los diversos trabajos que quedan pendientes. Sobre todo son las mujeres las que juntas realizan estos trabajos y esto tiene mucho que ver con una constante lucha para salir de la casa y así disfrutar de cierta libertad que regularmente se les niega.

"Dejar tarea..."

Hay que hacer notar aquí la ausencia de toda normatividad acerca de la práctica docente de "dejar tarea" (para la casa). Los

profesores pueden asignar tareas en la cantidad y con la frecuencia que les convenga, sin conocimiento o regulación de la dirección de la escuela. Frente a ésta, los maestros se pueden defender en tanto acaten el programa de estudios. Cuando llegan alumnos o padres de familia a la dirección para hacer notar el exceso de tarea que exige algún maestro, el director se refiere al programa de estudios. De hecho, los maestros difieren mucho en su forma de tratar la tarea. Algunos dejan trabajo para fuera de la escuela mientras otros recurren a él con mucha frecuencia, asignando "obras", "reportes," o "láminas" que llevan varios días para terminarse. Hay docentes que marcan el inicio y el cierre de cada clase con la revisión y relación respectivamente de las tareas.

Son muchos los alumnos y padres de familia que se quejan de esta práctica. Si bien algunos padres sostienen que a n no es suficiente, muchos opinan que la carga de trabajo es muy pesada. Todos reconocen que la secundaria, con su especialización de "áreas", supone para los alumnos más tarea que la escuela primaria. Este aumento de la exigencia escolar se da precisamente cuando los hijos de las familias más pobres acceden a las edades en que su actividad es económicamente productiva, lo cual produce tensiones que a veces implican conflictos entre padres y maestros o bien la generación de estrategias de sobrevivencia en los estudiantes. El hecho de no contar con suficiente tiempo para atender a estas exigencias los obliga a buscar medidas –como intercambiar la tarea por una torta– que les permitan sobrevivir en la escuela.

De hecho, el programa de estudios es bastante extenso y varios maestros han comentado que aunque no hubiera suspensiones de clases, ellos se verían muy presionados para cumplir con este programa. También los padres de familia enfatizan que actualmente los libros son más voluminosos, traen más texto, en fin, abarcan más conocimientos. Un padre de familia resumiendo la opinión de muchos, comenta: "cuando yo estudié secundaria veíamos menos cosas, pero las veíamos bien a fondo; cuando terminabas algún trabajo sí sabías bien de lo que se trataba. Hoy mi hijo estudia y estudia y no se le graba nada." En este contexto, pareciera que muchos maestros apelan a la ta-

rea para resolver algunas condiciones materiales de su trabajo; es decir, apuestan a que los mismos alumnos se enseñen entre ellos y de ese modo vayan avanzando en el programa. Los maestros se esmeran para cumplir con lo contemplado dentro del programa. Si no, dicen, sus alumnos saldrán mal preparados y los nuevos profesores de la preparatoria reclamarán la mala preparación de alumnos de la federal, o de tal maestro. Por su parte, los alumnos van captando esta lógica, la mayoría "ayudan" al maestro a avanzar en el programa, atienden y se preparan para las numerosas y constantes evaluaciones que marcan el "avance" del curso, sin pretender integrar los conocimientos a sus intereses particulares o relacionarlos con su vida cotidiana.

Existe otra formación discursiva en la escuela, la de una separación fuerte entre el "trabajo" y el "relajo", que los alumnos también van captando desde su lógica colectiva. Los maestros a su vez, hablan constantemente de los estudiantes y su falta de entrega "al trabajo." Recalcan que éste es algo muy distinto a la diversión, que es preciso inculcar hábitos de estudio y "correr la flojera." Instan a los alumnos a que dejen el juego y reconozcan el valor del trabajo, tanto para ellos mismos como para la patria. En cambio, los alumnos califican como "aburrida" la mayoría de sus clases. Según el consenso del grupo, los maestros más queridos son los que "echan relajo" con ellos o bien dejan los últimos cinco minutos de su clase para platicar, como recompensa por su atención y trabajo durante la hora. De alguna manera estos maestros logran atenuar en parte esa separación entre "trabajo" y "relajo" que los alumnos efectivamente quisieran superar. A menudo ellos ponen en juego varios argumentos y quejas para convencer a los maestros que merecen esos descansos y pueden llegar a hacer pactos a propósito. Son raras las ocasiones en que los alumnos aprovechan esos tiempos para tratar temas del programa.

Con respecto a esta separación de trabajo y diversión resaltan algunos cambios históricos en las entrevistas con maestros y padres de familia. Según ellos, los últimos diez a veinte años han visto cambios muy grandes en las actitudes de los alumnos. Antes, la gran mayoría de los alumnos concurría a la escuela a trabajar, tenían muchas ganas de "superarse" y se sa-

crificaban para lograrlo. Estudiaban en las tardes, mostraban esa "entrega" que en el presente hace mucha falta. Los maestros sostienen que hoy muchos alumnos son obligados a estudiar y de ahi surge su desinterés y su rebeldía. Para explicar una situación educativa que les parece cada vez más complicada y desalentadora, muchos docentes ponen en juego un "discurso de la adolescencia" con el cual tildan de flojos, distraídos, mañosos, caprichosos a los estudiantes, en fin, apenas dignos de un trato serio y respetuoso ("si se les da la mano, se llevan el brazo..."). Este discurso va construyendo un objeto cuyos rasgos fundamentales puedan sugerir algunas razones del fracaso del aparato escolar.

Además, la reciente llegada de múltiples formas de diversión electrónica –las peliculas de video, maquinitas, grabadoras y programación televisiva ampliada– ha contribuido a que los jóvenes pongan menos atención a sus estudios. Los maestros expresan su frustración ante el intento de "motivarlos." Se sienten en desventaja frente a estos medios. Incluso recurren con frecuencia a discursos "motivacionales" en el salón, o bien al uso de los mismos medios electrónicos –en este caso la computadora– para captar la atención de la clase. Sin embargo, el uso de la computadora tiende a incorporarse a las mismas formas didácticas, como el dictado, dejándose de lado el aprovechamiento pleno de sus capacidades.

Tanto la imagen del maestro como la del alumno han cambiado en el mismo período, de tal forma que puedan surgir en la escuela conflictos de expectativas. Según profesores y padres, el maestro antes no tenía que ganarse el respeto de su grupo; el solo hecho de ser maestro se lo confería. Si un alumno no le creía o le encontraba algún error, se callaba, no tenía derecho de expresarlo. Hoy, en cambio, el alumno "se defiende," "tiene derechos" y los sabe aprovechar. Las antiguas imposiciones del maestro ya no se pueden soportar y más bien debe ganarse el respeto por sus conocimientos y sobre todo por su trato para con el alumnado. Se elogia la "buena comunicación" entre maestros y alumnos, se trata de que el maestro sea "amigo" del alumno. Por su parte, los alumnos dan su opinión en términos muy particulares: los maestros que les caen bien

son los que se muestran "comprensivos," que se acercan para conocer sus inquietudes. Sin embargo, muchos maestros, sobre todo los de mayor edad formados en una época distinta, siguen dando su clase con más formalidad, según la antiguas pautas de su educación normalista y de sus primeros años de servicio. Ellos son generalmente quienes enfrentan más expresiones de rebeldía y son criticados, por alumnos y padres, por su intransigencia o poca comprensión. No parece contar lo que algunos, haciendo esfuerzos a veces contradictorios, han tratado de incorporar nuevos elementos a sus clases, como incluir una lectura de horóscopos para atender a la subjetividad de sus educandos.

Cabe mencionar aquí otro discurso de los alumnos, que sobre todo enfoca lo que ellos consideran injusticias y arbitrariedades de los maestros. El sentido de injusticia prevalece en sus quejas y son muy sensibles a la discriminación o al favoritismo dentro del salón. Varios maestros sólo hacen participar a los más capaces en su área, aunque otros también alcen la mano para intervenir. Los jóvenes consideran injusta esta práctica ya que no les permite demostrar sus conocimientos o desarrollar sus habilidades. Llegan a desatender al maestro si ven que no hay posibilidad de ser llamados para aportar algo a la clase. Otros recalcan una discriminación inversa: el maestro siempre llama primero al alumno menos preparado, para así destacar su flojera o sus problemas en el área.

Contra los que hablarían de un discurso "universal" de justicia entre los adolescentes, quisiera recordar que aquí puede ser precisamente la ética colectiva la que hace surgir el sentido de injusticia. Si el trabajo es colectivo, las participaciones deben de ser distribuidas más equitativamente. También existe un fuerte discurso contra los maestros "injustos" que califican sólo en base a "exámenes" o "pruebas", (que muchas veces abarcan conocimientos que, según los alumnos, ni siquiera vieron en el texto o el salón), sin tomar en cuenta "trabajos", "tareas" o "participaciones." De hecho son muy pocos los que califican de esta manera, ya que los exámenes tienden a rendir calificaciones muy bajas que se deben complementar con otras formas de evaluación para subirlas globalmente. Sin embargo, hay algunos maestros que basan la calificación únicamente en prue-

bas, lo cual atenta contra el trabajo colectivo del grupo que se puede poner en juego en "trabajos" pero no en exámenes.

En este recorrido por algunas prácticas de la secundaria he querido revalorar la experiencia compartida de los alumnos dentro de un conjunto de relaciones y condiciones que estructura las posibilidades para una práctica educativa. Si bien mi interpretación provisional de "colectividad" debería ser matizada, ha planteado por lo menos la necesidad de investigar cómo los educandos van apropiándose de las condiciones que se les presentan. Preguntemos: si nos acercamos a la escuela desde la perspectiva de los alumnos, ¿cuáles son las relaciones que ahí se nos revelan y qué implicaciones tendrían para la investigación e incluso para la política educativa?. En muchos estudios el alumno apenas aparece como la sombra de una "práctica docente" o de una "aproximación pedagógica", mientras en la formulación de políticas es descrito en términos a lo "generales" o "ideales". Aquí se ofrece una visión de lo que alumnos conciben y ponen en práctica a partir de una sociabilidad construida. Ojalá esta contribución analítica haya dado pistas para ambas cuestiones, tanto la investigativa como la política.

LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DEL CURRÍCULO FORMAL EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS

*Rafael Quiroz**

Para los efectos de esta ponencia se entiende la gestión pedagógica, o para ser más claro en plural, las gestiones pedagógicas del currículo formal como los procesos de mediaciones entre la normatividad curricular y su concreción en prácticas escolares singulares en cada escuela. Estos procesos son construcciones heterogéneas de autoridades, maestros y alumnos

* Rafael Quiroz, Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N. (CINVESTAV), Junio-1991.

que tienen como referente la normatividad. Esta tiene un peso relativo de determinación sobre las prácticas, pero nunca se da una identificación total entre la normatividad y la vida cotidiana escolar.

Este trabajo se propone una reflexión sobre el plan de estudios propuestos por la Secretaría de Educación Pública en junio de 1990 para la enseñanza secundaria.[33] El análisis se basa en información que proviene de una investigación etnográfica en curso sobre la práctica escolar cotidiana en las escuelas del nivel.

El énfasis se pondrá en el análisis de la gestión pedagógica previsible del nuevo plan de estudios en las condiciones actuales de operación de las escuelas secundarias. No se hará una revisión desde la perspectiva de los modelos pedagógicos. En esta lógica los problemas de selección de contenidos, secuencia y coherencia interna del plan, serán abordados, no en términos de alguna teoría curricular, sino de los efectos de su operacionalización en la actividad diaria de la escuela.

El trabajo se estructura en tres apartados. En primer lugar se ofrece una caracterización de la escuela secundaria actual. En el segundo se revisan las condiciones de operación del nuevo plan de estudios y en el último se presenta la operación previsible del mismo.

La escuela secundaria actual

La caracterización de la secundaria actual se presenta en términos de los problemas académicos relevantes para el análisis de la gestión, así como de los elementos condicionantes de las prácticas escolares.

Entre una amplia gama de problemas académicos, en la secundaria actual es posible identificar algunos que parecen significativos para el análisis de la gestión pedagógica. A con-

[33] La enseñanza secundaria en México es el ciclo que sigue de la educación primaria (6 años, formalmente de los 6 a los 12 años de edad) y abarca tres años que generalmente van de los 12 a los 15 años de edad.

tinuación se presenta una versión sintética de estos problemas y sus elementos condicionantes.

Limitada significación de los contenidos escolares

Una tendencia de las prácticas de enseñanza es el énfasis en la memorización de datos formalistas y enciclopédicos, en detrimento de la apropiación de conocimientos y habilidades pertinentes y significativos para la vida cotidiana presente y futura de los estudiantes. Su resultado es una simulación de apropiación del conocimiento que se plasma frecuentemente como un éxito en los exámenes y en la acreditación, pero que poco significa en cuanto a apropiación duradera de saber.

Este problema tiene como elementos condicionantes la selección de contenidos del plan de estudios vigentes y la identificación de los maestros con el saber especializado de su disciplina.[34] El currículo actual tiene como característica central su enfasis en la lógica de las disciplinas y la marginación de las necesidades, los intereses y el saber, cotidiano de los estudiantes. Su tendencia es hacia la especialización cuando está dirigido a personas que no tienen definida especialidad a esa altura de sus estudios.

Fragmentación de la experiencia educativa

La estructura curricular existente es altamente fragmentada; 8 materias simultáneas en el caso de áreas y 12 en el caso de asignaturas.[35] Con ello se origina una elevada partición del tiempo y una gran dispersión de los contenidos durante la jornada escolar. No es raro que al final de una semana cada estudiante

[34] Este tema ha sido desarrollado en profundidad en Quiroz, R. *El maestro y el saber especializado*. Documento DIE Nº 5, DIE-CINVESTAV, México, 1987.

[35] En la secundaria mexicana actual coexisten dos planes de estudio; uno por áreas y otro por asignaturas. Algunas escuelas trabajan con el plan de áreas y otras con el de asignaturas. En ambos el tiempo de trabajo en aula es el mismo, 35 horas por semana. En el caso de áreas se divide en 8 materias y en el de asignaturas en 12. La diferencia estriba en que en el plan de áreas son Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en tanto que en el de asignaturas se dividen en Historia, Geografía, Educación Cívica, Biología, Física y Química.

haya tenido que revisar de 30 a 40 temas diferentes que no tienen una conexión necesaria unos con otros. Ello también origina que los alumnos tengan que dedicar buena parte de su esfuerzo a la adaptación a los diferentes maestros cada 50 minutos, lo que genera un énfasis en el cumplimiento de actividades y en la satisfacción de la normatividad escolar en detrimento de un trabajo "real" de aprendizaje con los contenidos académicos. Para reforzar la fragmentación de la experiencia educativa a la estructura curricular vigente, se suman las condiciones de trabajo de los maestros que tienen que dividir su tiempo laboral entre muchos grupos y estudiantes lo que generalmente impide que puedan funcionar como mediadores en una posible integración de la experiencia de los estudiantes.

Tiempo insuficiente por la saturación de contenidos

El tiempo es uno de los elementos fundamentales en la estructuración de la vida escolar, su distribución y su ritmo al interior de las aulas determina –en buena medida– el tipo de relación que los estudiantes pueden establecer con los contenidos escolares. Los programas actuales, saturados de contenidos en función de la sobrevaloración que cada materia otorga a su saber, originan que los estudiantes tiendan a atender fundamentalmente la lógica de las actividades, más que a una comprensión profunda de los contenidos académicos. Lo anterior se refuerza por la tendencia de los maestros para cumplir con el programa atendiendo poco a lo que las actividades significan en términos de aprendizaje.

Enfasis en la evaluación formal

Componente fundamental de las prácticas actuales es el énfasis en evaluación que existe en las escuelas secundarias. La elevada frecuencia de la aplicación de evaluaciones se acompaña de un estilo de examen en que se priorizan las respuestas unívocas a datos precisos, convirtiendo la evaluación esencialmente en un mecanismo de control sobre los estudiantes, con pocas posibilidades de ser un espacio formativo. A su vez, las

actividades de evaluación reducen los tiempos de enseñanza y condicionan las formas de relación de los estudiantes con los contenidos, ya que se estudia más para pasar la materia que para aprender.

Este problema se genera por la confluencia de la normatividad sobre evaluación y por la tradición académica y las condiciones materiales de trabajo de los maestros de este nivel. La reglamentación impone exámenes frecuentes lo que se suma a la certeza de los maestros de que la evaluación reiterada es una forma eficaz de control del aprendizaje de su saber especializado, con lo que la asignación de calificaciones se convierte en una tarea central de la práctica docente. Por otra parte, las condiciones materiales de trabajo restringen las posibilidades de las formas de evaluación. Un maestro que tiene 12 grupos y 600 alumnos no puede hacer evaluaciones que le permitan valorar la apropiación real de saber de sus educandos y tiene que recurrir a las pruebas "objetivas", ya que no puede calificar personalmente la gran cantidad de exámenes y lo tiene que hacer con la ayuda de los propios estudiantes.

Nula atención a los intereses diferenciales de los estudiantes

En tanto todos los alumnos trabajan con el mismo plan de estudios inflexible, sus intereses personales, necesariamente heterogéneos, sólo son atendidos ocasionalmente. De hecho todos los alumnos de un grupo escolar tienen que enfrentar los mismos contenidos independientemente de sus intereses personales, que en esta edad ya son fuertemente diferenciados.

Es posible que estos problemas académicos se presenten en otros ciclos de la educación mexicana, pero es justo en la secundaria donde se agudizan y se convierten en una fuerte limitación para la formación de los estudiantes.

Las condiciones de operación del plan de estudios

Entiendo el conjunto formado por las condiciones materiales del trabajo docente y las tradiciones magisteriales como el escena-

rio en que el nuevo plan de estudios encontrará su concreción. Por lo mismo, la relación entre plan de estudios y escenario implica un condicionamiento recíproco, es decir, al mismo tiempo que la puesta en marcha del plan de estudios puede originar algunas modificaciones en el escenario, éste se constituye en un condicionante de la operación del nuevo plan. Presentaré en primer término una reflexión sobre los cambios previsibles en el escenario, pasando en segundo lugar el análisis de la operación probable del nuevo plan en términos de los límites y posibilidades inferibles del escenario modificado. En ambos casos se tratará de problematizar sobre los efectos en la práctica escolar cotidiana.

Tomando como referencia la comparación del mapa curricular vigente con el nuevo,[36] desde hoy es posible pensar en algunos cambios. Los mismos se darán principalmente en el ámbito de las condiciones materiales del trabajo docente.

[36] Una descripción detallada de esta comparación aparece en Quiroz R. *La operación previsible del nuevo plan de estudios de la escuela secundaria*. CEE-DIE-Cinvestav, México, en prensa. Ponencia presentada en el Simposio "Educación Básica, la reforma necesaria." Organizado por DIE-Cinvestav-IPN y CEE en noviembre de 1990 en México D.F. A continuación se reproduce el texto correspondiente de esa versión.
Actualmente están vigentes dos planes de estudio, el de áreas y el de asignaturas. Los mismos tienen algunas cosas en común y otras diferentes. Por ello primero se hará una comparación general del nuevo plan de estudios con los elementos comunes de los dos planes vigentes, pasando en segundo término a la comparación específica con el de áreas y el de asignaturas por separado.
1. Comparación general.
- En el nuevo plan de estudios disminuye el tiempo formal en aula, al pasar de 35 hrs. (sesiones de 50 minutos) a 30 hrs. por semana y de 7 a 6 hrs. por día.
- Lo anterior se compensa con un tiempo mayor de descanso formal en la jornada diaria pasando de 20 a 50 minutos.
- En los planes vigentes todas las materias se repiten durante los tres grados del ciclo. En el nuevo plan solamente matemáticas, lengua nacional, lengua extranjera, educación tecnológica y educación física aparecen como materias obligatorias para los tres grados.
- En el nuevo plan de estudios aparecen las materias optativas y las de convergencia ocupando 25% del tiempo curricular. En los planes vigentes estas materias no existen.
- Algunas materias de los planes vigentes pierden tiempo en el nuevo plan. Matemáticas y Español se reducen en 25% al pasar de 4 a 3 hrs. por semana; Ciencias Sociales y Naturales se reducen a la mitad al pasar de 6 ó 7 hrs. a solamente 3 hrs. por semana; Educación Tecnológica es reducida en un tercio de tiem-

Si revisamos globalmente las modificaciones en las condiciones materiales del trabajo docente que se generarán con el nuevo plan de estudios, el signo es la complejidad: tendencia hacia una mayor fragmentación del tiempo de los maestros con el consecuente aumento de alumnos y grupos; cantidades significativas de horas de nombramiento sin destino claro en el nuevo plan; reasignación de maestros a materias nuevas para ellos, que implican procesos de formación sobre la marcha sin que a la fecha exista un proyecto claro para capacitar a los docentes; probable agudización de los resultados negativos en algunas materias por la disminución de su carga horaria en el plan de estudios, como son los casos de matemáticas, español y ciencias naturales.

Estas modificaciones producirán a su vez un cambio en el escenario, en cuanto a la disposición del magisterio para apoyar y hacer suya la reforma. Seguramente se generarán múlti-

---

po al pasar de 6 a 4 hrs. por semana. Es posible que algunos contenidos de estas materias que ven reducidos sus tiempos sean incluidos en las materias optativas y de convergencia.

- En los planes actuales educación artística tiene una sola especialidad para los tres grados del ciclo. En el nuevo plan de estudios habrá una especialidad diferente para cada grado (1º plástica, 2º musical y 3º escénica).

2. Comparación con el plan de áreas.

- Se pasa de 8 a 11 materias por grado, incrementándose la fragmentación curricular.
- Ciencias sociales pasa de un curso por grado (tres cursos) a cuatro materias distribuidas en los tres años y a la ocupación de algunos espacios en las materias optativas y de convergencia.
- Ciencias naturales pasa de un curso por grado (tres cursos) a cuatro materias distribuidas en los tres años y a la ocupación de algunos espacios en las materias optativas y de convergencia.

3. Comparación con el plan de asignaturas.

- Se pasa de 12 a 11 materias por grado. La fragmentación del currículo queda casi igual.
- Ciencias sociales pasa de tres cursos por grado (nueve materias en total) a cuatro materias distribuidas en los tres años y a la ocupación de algunos espacios en las materias optativas y de convergencia.
- Ciencias naturales pasa de tres cursos por grado (nueve materias en total) a cuatro materias distribuidas en los tres años y a la ocupación de algunos espacios en las materias optativas y de convergencia.

Con esta breve comparación descriptiva ya es posible intentar un análisis de la operación del nuevo plan de estudios.

ples inquietudes e inconformidades, tanto de índole laboral como académica. En la lógica política es evidente que la administración actual tiene que enfrentar los problemas académicos y de consenso magisterial generados en gobiernos anteriores.[37] En este plano es evidente la tensión entre los conflictos de administración burocrática y la necesidad de cambios educativos. En términos de la necesidad de cambios al plan de estudios, seguramente se buscará enfrentar los problemas de reasignación de maestros entre materias y de redistribución de horas, mediante la estrategia de moverse dentro de límites de tolerancia que no generan una respuesta del profesorado que ponga en peligro la reforma, sobre todo en lo que se refiere a la afectación de derechos e intereses laborales. En este nivel educativo, éste pareciera ser uno de los problemas centrales de la modernización curricular.

El segundo elemento del escenario son las tradiciones del magisterio, las que al menos en el corto plazo, permanecerán sin modificación. Su cambio en todo caso se dará a la par que la operación del nuevo plan. En este sentido habría que pensar esas tradiciones como condiciones preexistentes para la operación inicial del nuevo plan de estudios.

Operación previsible del nuevo plan de estudios

La práctica escolar cotidiana es el nivel definitorio, en última instancia, de la calidad educativa. Es aquí donde planes, programas de estudio, contenidos y libros de texto, se convierten en enseñanza y aprendizaje reales y concretos.

Con este referente, se hace necesaria una lectura del nuevo plan de estudio en relación a los problemas académicos de la secundaria actual. La pregunta clave sería ¿cómo enfrenta el

[37] En el plan de estudios no aparece explicitada su estructuración por asignaturas, sin embargo una revisión cuidadosa del mismo permite identificar –al menos por lo que se refiere al sector de ciencias naturales y ciencias sociales– su tendencia hacia el modelo de asignaturas, aún cuando tenga diferencias claras con el actual plan de estudios de esta modalidad.

nuevo plan de estudio los problemas de limitada significación de los contenidos, fragmentación de la experiencia educativa, insuficiencia de tiempo por la saturación de contenidos, énfasis en la evaluación formal y atención a los intereses diferenciales de los estudiantes?

En cuanto a la limitada significación de los contenidos en el nuevo plan de estudios se reconoce el problema al señalar: "El punto central de esta nueva propuesta es proporcionar al educando las bases de los diferentes saberes en el campo de las ciencias, las artes y la tecnología, para contribuir a desarrollar individuos que encuentren en la educación formal apoyo para una concepción más racional del mundo en el que les toca participar y no el formar especialistas en los diferentes campos disciplinarios" (Los Planes de Estudio de la Educación Básica. SEP. 1990 p. 48). Parece suponerse que necesariamente el discurso se convertirá en práctica, pero aquel encontrará diversas interpretaciones en cada uno de los niveles de mediación hasta convertirse en práctica docente en cada escuela. Una revisión superficial de las variaciones preliminares de los nuevos programas de biología y geografía general, muestra la repetición del vicio de especialización de los programas vigentes al incluir contenidos que tienen poco sentido para la vida presente y futura de los no especialistas. Es necesario reconocer, sin embargo, que en algunas materias sí se suprimen los temas de especialidad, como es el caso de lingüística en la versión preliminar del nuevo programa de lengua y literatura I, lo que puede significar un avance muy tímido en la superación de este problema que tiene efectos en cuestiones como los altos índices de reprobación y la simulación de apropiación de conocimiento.[38]

Algunas de las orientaciones del nuevo plan para convertirse en práctica docentes, pasarán necesariamente por las tradiciones del magisterio del nivel. Veamos un ejemplo. En el

[38] Se dice que esta situación no sería demasiado problemática pensando en la noción de un currículo sin contenidos demasiado especializados, en cuyo caso el dominio de los contenidos de cada asignatura no sería inaccesible para los maestros del área que, por otro lado, si tienen la experiencia didáctica para trabajar contenidos que no tengan un alto grado de especialidad.

nuevo plan de estudios se dice: "Así, todo el Cuadro de Materias ha sido configurado teniendo presente que el sujeto educativo es precisamente un adolescente; justo por ello las materias y su organización no obedecen a un reordenamiento de los campos de estudio como se trabajan en los programas vigentes. La propuesta nueva constituye un viraje en el enfoque global que traslada el énfasis a la introducción de los grandes grupos de opciones para el trabajo y el estudio, sin pretender formar especialistas en algún bloque en particular, sino más bien ubicarlos en el panorama general del conocimiento y así apoyarlos en la exploración y descubrimiento de sus potencialidades y vocaciones" (p. 51). Enfatizar en el adolescente, evitar la especialidad y romper con la exclusividad de la lógica de las disciplinas, son intenciones del plan que seguramente encontrarán traducciones e interpretaciones diversas al cruzarse con la identificación de cada maestro con su saber particular.

En cuanto al problema de fragmentación de la experiencia educativa no se avanza en el nuevo plan de estudios y sí representa en cambio, un fuerte retroceso para las escuelas que actualmente trabajan por áreas ya que pasarán de 8 a 11 materias.

En relación al problema de insuficiencia de tiempo por la saturación de contenidos, las versiones preliminares de la mayoría de los programas nuevos indicaría que quedará sin resolver. Un buen ejemplo es la versión preliminar del nuevo programa de matemáticas de primer grado, que es casi igual al anterior en cuanto a volumen de contenidos, pero que en el nuevo plan de estudios cuenta con 25% menos de tiempo para su desarrollo.

En cuanto al problema del énfasis en la evaluación formal, el nuevo plan de estudios tiene un discurso novedoso y en algunas expresiones enfático. Se propone, por ejemplo, "evitar acciones incongruentes como el promover evaluaciones de tipo memorístico o sobre contenidos irrelevantes" (p. 26). También se dice sobre la acreditación "que debe evitarse (tanto en maestros como en alumnos) la preocupación excesiva por calificaciones y puntos" (p. 27). Un reconocimiento a la intencio-

nalidad de este discurso es indispensable. Pensamos, sin embargo, que la solución de este problema no está tanto en el discurso, como en la modificación de las condiciones del trabajo docente y en la transformación de las concepciones y prácticas sedimentadas durante largos años entre el magisterio de este nivel educativo. Para que un maestro de secundaria pueda evaluar con otras formas que las que actualmente utiliza (exámenes "objetivos" de respuestas precisas y unívocas en sus diferentes modalidades), se requiere un cambio en las condiciones materiales de la labor docente, ya que la distribución de su tiempo y los ritmos de trabajo de la secundaria lo obligan a valerse de los alumnos o de algunas estrategias igualmente económicas para tramitar la evaluación del "aprendizaje". Por otro lado, tampoco cambiarían las formas de evaluación, aunque existieran condiciones más adecuadas, si no se da a la par una transformación de las concepciones del profesorado sobre esta práctica.

En relación al problema de atención a los intereses diferenciales de los estudiantes, el nuevo plan ofrece una apertura con la inclusión de las materias optativas. Esta alternativa es, sin embargo, insuficientemente aprovechada en virtud de que sólo se incluye una materia optativa por cada grado. En estas condiciones, la atención a los intereses individuales diferenciados de los alumnos avanzará levemente, siempre y cuando exista una gama amplia de alternativas en el momento de concretar las materias optativas en cada escuela.

Una visión global de la reforma curricular hace suponer que las buenas intenciones del plan de estudios tendrán pocas posibilidades de incidencia en lo inmediato, pero pueden ser un buen argumento para un cambio indispensable en las condiciones materiales del trabajo docente y para sustentar un trabajo académico de largo plazo con los maestros de secundaria; sólo mediante un proceso de capacitación de los docentes en servicio será posible modificar algunas de sus concepciones pedagógicas que hoy son obstáculos para que exista correspondencia entre el discurso del nuevo plan de estudios y las prácticas escolares.

Gestión pedagógica y prácticas escolares

Entendidas las gestiones pedagógicas del currículo formal como procesos de mediación, lo central es prever las combinatorias que pueden producirse entre normatividad, condiciones materiales del trabajo escolar y prácticas de los actores. En otras palabras, es preciso calibrar que clase de transformaciones e influencias recíprocas se van a producir entre escenario y operación del currículo.

Sería necesario pensar que los cambios en el currículo formal, en las condiciones materiales del trabajo escolar y en las concepciones de los sujetos, son condiciones necesarias para transformar las prácticas escolares, pero no suficientes si se las considera aisladamente. En este plano el reto fundamental es la previsión de sus alternativas de articulación.

Prever la combinatoria posible de estos elementos no implica una simple elucubración mental; significa más bien historiar los procesos concretos. Sólo si se conoce qué características del currículo formal, de las condiciones materiales o de las concepciones de los sujetos orientan las prácticas en direcciones específicas, tendremos posibilidad de prever las nuevas gestiones pedagógicas que se generarán al introducir cambios en la normatividad curricular y el escenario de operación.

En esta intención, la investigación educativa encuentra un reto y al mismo tiempo una pista. Si se pretende tener bases firmes para la transformación de las prácticas escolares es indispensable la multiplicación de estudios empíricos sobre las gestiones pedagógicas que se generen con currículos particulares en instituciones concretas; hoy es la orientación que debía prevalecer si deseamos avanzar conceptual, empírica y prácticamente en la gestión pedagógica del currículo formal en las escuelas singulares.

III. Estudios y experiencias

La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la educación media superior

*Eduardo Weiss**

La educación media superior en México creció a un ritmo acelerado en los años setenta y ochenta. De 211 977 alumnos en 1970 pasó a 1 062 570 alumnos en 1982 y a 1 457 154 inscritos en 1988.[1] Ello implicó la "improvisación" de docentes, direc-

* Eduardo Weiss, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

1 La ponencia se basa en buena medida en la experiencia y el reto de tres Programas de Especialización en Formación Docente para el Sector Tecnológico que desarrollamos en el DIE entre 1986 y 1988 a solicitud del Consejo del Sistema

tivos, administrativos y personal técnico. La expansión de la matrícula fue acompañada de dos circunstancias particulares:

- No existe en México un sistema de formación de docentes de nivel medio superior; se contratan tradicionalmente egresados de las diferentes licenciaturas.
- La falta de experiencia del personal se unió con la falta de experiencia institucional, ya que el proceso de expansión se realizó fundamentalmente vía la creación de sistemas inéditos frente a las preparatorias tradicionales bajo una nueva concepción de bachillerato.

Estos factores y otros mas, como por ejemplo, la clase social de origen de los profesores o la ausencia de academias profesionales y de publicaciones, configuraron una situación de ausencia de cultura y tradición académica y pedagogía en las nuevas instituciones (Kent 1988).

Los bachilleratos de algunas universidades, destacando el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma en la zona metropolitana, se instituyeron en base a un trabajo colegiado que incluía mecanismos autogestivos del futuro profesorado y personal directivo en la elaboración de planes y programas de estudio. El inicial entusiasmo innovador del profesorado en estas instituciones, que en los primeros años

---

Nacional de Educación Tecnológica. Se trataba de formar, en un año de especialización, formadores de docentes que actuasen en y desde los planteles. Cada uno de los 87 participantes realizó una indagación sobre problemas educativos en su plantel de origen y propuso un taller de formación y acciones colegiadas para superar los problemas. (De Ibarrola, Márquez, Weiss 1989 y 1990 y Márquez, Weiss 1988.) La mayor parte de los ejemplos que aparecen en esta ponencia surgieron de las tesinas de especialización que elaboraron los participantes.

Proponer un formador docente que actuase como dinamizador de la gestión pedagógica a nivel de planteles, nos planteó el reto –no sólo en el seminario correspondiente de organización escolar, sino a lo largo de toda la especialización– de superar el enfoque tecnocrático predominante en ese sistema y de buscar alternativas en la gestión curricular y didáctica, un reto que pudimos resolver solo parcialmente.

Originalmente pensaba presentar con más detalle nuestra experiencia con esos programas y los logros y dificultades de los egresados en su desempeño profesional como formadores, pero finalmente preferí exponer más bien una reflexión teórica en relación al tema de la gestión pedagógica, parcialmente basada en esa experiencia. Las reflexiones más concretas sobre el programa se pueden consultar en las evaluaciones arriba citadas.

buscó ávidamente una formación pedagógica adicional en forma de licenciaturas y maestrías en educación, se agotó en las luchas políticas faccionales por el poder interno y en la creciente sindicalización y burocratización, como muestran los análisis de Fuentes (1988) sobre las Universidades de Izquierda.

En cambio, en los nuevos sistemas federales el Colegio de Bachilleres y las diferentes modalidades de educación técnica –que por cierto alcanzaron en 1982 un 43% de la matrícula del nivel– el problema de la masificación con directivos y personal docente sin experiencia y formación pedagógica previa, se resolvió desde un inicio a partir de un modelo centralizado y burocrático. En la ciudad de México, a nivel central, se diseñaron para todo el país los perfiles de carreras, los planes de estudio y su reticulación, los programas de estudio en forma de cartas descriptivas y las normas de funcionamiento administrativo y pedagógico.

Burocracia, tecnocracia y clientelismo

La lógica formal dominante de planeación y diseño curricular, este último basado en el enfoque de Tyler, era –como muestran los análisis de Remedi (1988) y Castañeda (1988)– una lógica tecnocrática. Ello, sin embargo, es la superficie. Como he mostrado en otro análisis de la educación mexicana, siguen fuertemente enraizados los mecanismos burocráticos y las raíces patrimoniales o clientelistas que se articulan con concepciones tecnocráticas (Weiss 1987).

En la práctica escolar es mucho más fuerte la lógica burocrática que la lógica tecnocrática. Ubico la diferencia en lo siguiente: la burocracia garantiza la racionalidad vía el apego a normas y procedimientos de tipo jurídico. La tecnocracia en cambio busca la racionalidad vía la eficiencia del sistema. Si bien la burocracia se basa también en el conocimiento técnico, éste queda subordinado a la autoridad jerárquica y una lógica de tipo jurídico. En cambio, en la racionalidad tecnocrática el momento burocrático, siempre necesario, se subordina a la racionalidad científica-tecnológica (Gouldner 1976: 252). La tec-

nocracia busca lograr la eficiencia de la producción de satisfactores sociales en base a la capacidad profesional de los actores y vía esquemas flexibles para alcanzar las metas.

La predominancia del estilo burocrático se puede ver con claridad en la problemática económica-administrativa en las escuelas técnicas. Veamos un ejemplo: las escuelas técnicas mexicanas tienen un sector productivo que sirve para poder realizar prácticas y supuestamente para contribuir al autofinanciamiento de las escuelas. La producción escolar anda mal. ¿Cómo pretenden usualmente los administradores centrales superar el problema? Prescribiendo en manuales voluminosos procedimientos administrativos y exigiendo reportes detallados de las actividades realizadas. Lo mismo vale para la administración de equipos y materiales, donde el control y el inventario riguroso es más importante que su funcionalidad y uso.

Desde esa óptica se ve que los productos reales del diseño curricular, por ejemplo las prescripciones de los programas de estudio en forma de "cartas descriptivas" (Díaz Barriga 1984: 21) no son primordialmente medidas tecnocráticas, a pesar del empleo del lenguaje tecnocrático –"objetivos" y "evaluación"– sino fundamentalmente medidas burocráticas. Buscan prescribir los medios más eficientes para alcanzar determinados fines.

Esta misma racionalidad predomina en la pedagogía tradicional surgida, como todo saber dominante, en paralelo a la institucionalización de un aparato (Foucault 1976); en este caso la escuela y el sistema público escolar. Se trata de prescribir fines racionales a la acción, de garantizar su cumplimiento a través de la prescripción de medios eficientes –los modelos didácticos– y de vigilar el cumplimiento de las normas, reglas y procedimientos que se desprenden de ellos.

Para quienes han vivido algún tiempo en México es evidente que tampoco predomina el estilo burocrático. Este sirve como mecanismo general necesario en la administración de aparatos y como trámite para enfrentar los problemas rutinarios masivos. Los verdaderos problemas, sin embargo, se siguen solucionando vía el clientelismo bajo la lógica patrimonial: no en abstracción de las personas y de las circunstancias específicas como exige la lógica burocrática, sino tomando en cuenta

la situación, el peso de las personas y los lazos de compadrazgo. Basten dos ejemplos. El primero a escala del sistema: la ubicación de escuelas se decide supuestamente con una racionalidad derivada de la planificación económica, pero de hecho –como muestra De Ibarrola (1991)– depende fuertemente de los compromisos regionales y locales de los actores concretos que toman las decisiones. El segundo ejemplo es a escala del plantel: se refiere a la asignación de plazas de tiempo completo, de comisiones y de materias y horarios. Supuestamente se trata de decisiones con criterios técnicos, pero como significan una decisión sobre la posibilidad de ejercer trabajos adicionales en otras escuelas o fuera del sistema escolar y de obtener un ingreso adicional, un imperativo de supervivencia en la actual crisis, se decide de hecho por la vía del amiguismo y clientelismo de los directivos.

Los efectos. La fragmentación y la simulación en dos ejemplos de gestión pedagógica: la retícula y la dosificación de objetivos

Como ya señalaron otros ponentes, la gestión escolar ordinariamente se confunde con la administración. La dimensión pedagógica de los procedimientos administrativos y organizativos se pierde de vista. Ello es también observable a nivel cotidiano. En las juntas directivas y del personal prevalecen temas financieros y de orden administrativo en las discusiones y rara vez se reflexionan las implicaciones pedagógicas de las decisiones.

De por sí, la gestión pedagógica del plantel escolar a nivel secundario o superior es más compleja que a nivel de preescolar o primaria donde un maestro atiende un sólo grupo. Hay que coordinar múltiples materias y maestros. Quiroz (1991) ha mostrado los efectos de la fragmentación de la labor docente sobre las condiciones de trabajo de los maestros y de éstas sobre la fragmentación de la experiencia educativa de los estudiantes. Nos alejamos cada día más del ideal pedagógico de una formación integral de la persona.

El enfoque tecno-burocrático pretende resolver el problema vía la especificación de perfiles de los egresados (la reducción economicista del viejo tema de las capacidades básicas para el desarrollo humano) y de los docentes. Destaca la minuciosa reticulación de contenidos y destreza, desde la macroretícula de las carreras hasta la microretícula de la materia. Esta concepción, sin embargo, olvida lo que enfatiza el enfoque etnográfico de la práctica docente: el maestro, como sujeto con historia, se apropia de los contenidos curricularmente prescritos de manera particular a partir de su experiencia previa (Rockwell/Ezpeleta 1983, Rockwell 1986). De ahí que no basta la prescripción. Es imprescindible el trabajo colectivo entre docentes –como sujetos– para construir una reticulación de saberes experimentados. Sin embargo, este trabajo que era fundamental y fructífero en los inicios del Colegio de Ciencias y Humanidades bajo la propuesta de construir de manera colegiada los planes y programas de estudio, ya no se realiza en esa institución y nunca se realizó en los sistemas centralizados.

La fragmentación curricular se profundiza por la especialización tecno-burocrática de la gestión escolar. Se pretendía, por ejemplo mejorar la calidad de la enseñanza en el sistema de educación tecnológico vía la institución de academias nacionales por especialidades que reunían anualmente representantes regionales. Un inicio de colegiatura interesante, promovido sin embargo desde arriba y sin el sustento de una colegiación orgánica a nivel de los planteles. De ahí que no era raro encontrar representantes del profesorado, como el presidente de la academia nacional de docentes de matemáticas de la educación tecnológica, que admitía desconocer los programas de estudio fuera del área de matemáticas del plan de estudios de la carrera en la cual trabajaba, la de pesca y navegación (Morales 1988).

Otro efecto del enfoque tecno-burocrático combinado con el clientelismo es la "simulación". Al respecto, resulta elocuente un típico problema de la gestión pedagógica en los sistemas centralizados: el "seguimiento de la labor docente" y la "dosificación de objetivos" (Valero 1988).

¿Cuál es su lógica? La enseñanza se considera como sistema, en el cual instancias centrales prescriben las normas, en

este caso supuestamente los objetivos a lograr. Dentro de la lógica de sistemas es imprescindible la medición del cumplimiento de las normas dentro de ciertos márgenes de tolerancia, en cada uno de los subsistemas para garantizar el funcionamiento del sistema global (Zake Dib 1978). En nuestro caso es necesario que cada maestro cumpla, dentro de ciertos márgenes, con los objetivos asignados en su programa (el subsistema) para que funcione el objetivo del sistema de reticulación, lograr el perfil del egresado y que cada escuela cumpla con su papel para que funcione el sistema de educación. Por ello se instituyó el seguimiento de la labor docente a través de un instrumento llamado "dosificación de objetivos". Este, formatos a llenar, llega de los niveles centrales a través de las coordinaciones estatales a los coordinadores académicos de los planteles y a través de los jefes de enseñanza a los docentes. De ahí, una vez llenados, toman el camino inverso.

De hecho ocurre una desviación importante desde la lógica sistémica, pero explicable desde la práctica docente. Jamás logró penetrar en la lógica escolar y docente el concepto de objetivos que permitiría cierta flexibilidad. Desde los diseñadores de planes y programas de estudio hasta los docentes, los objetivos se confunden con contenidos. Al confundirse objetivos con contenidos, el maestro se ve confrontado con una norma burocrática inalcanzable: satisfacer todos los contenidos prescritos en el programa. Al no poder cumplir con la norma, simula su cumplimiento: copia simplemente los "objetivos" prescritos en el programa para el reporte. Los jefes de enseñanza, la mayoría sin formación pedagógica, dan curso al trámite reportando el cumplimiento de las normas hacia arriba. Los efectos reales del procedimiento son, pues, un enorme papeleo burocrático y la simulación institucionalizada.

Pero ese no es el problema más esencial. Lo más importante es que el docente queda solo y aislado en sus decisiones curriculares, ya que de hecho todos los maestros adecúan el programa en mayor o menor medida (Díaz Tepepa 1991). Ello se ve con más claridad si se adopta otra perspectiva. La "transposición didáctica", es decir la transformación de contenidos a enseñar en contenidos enseñados (Chevallard 1984), es un

proceso imprescindible en cualquier sistema de enseñanza. Ya en el viejo triángulo didáctico "contenido-maestro-alumnos" quedaba claro que no se trataba solamente de un cumplimiento de contenidos sino de que éstos tenían que ser adaptados por el maestro profesional a los intereses y aptitudes de los alumnos. Los estudios etnográficos de la práctica docente y escolar (Rockwell 1986, Díaz Tepepa 1991) nos muestran que los maestros realizan esta transformación principalmente a partir de sus saberes como personas y docentes, de las condiciones de su grupo y de las características materiales de la institución. Desde esa perspectiva se vislumbra que la discusión colegiada más práctica y real –la dosificación de contenidos y no de objetivos– a nivel de las academias de plantel, podría tener un enorme valor formativo para cada maestro y para lograr la formulación de objetivos institucionales comunes y una reticulación real a partir de los saberes de los maestros.

El cambio necesario en el paradigma de la organización

Lo arriba expuesto lleva a la conclusión, sostenida por muchos, que la solución se encuentra en la profesionalización de los docentes y directivos y en la institución de órganos de "colegialidad" (Hargreaves 1990) como pueden ser las academias y consejos técnicos.

La vía de la profesionalización y colegiatura es importante también para superar el clientelismo y patrimonialismo. Max Weber ya vislumbró, al describir los colegios académicos y consejos democráticos, que éstos son la forma moderna de racionalizar el poder personal. Pero no les pudo dar una función sistemática en su teoría, por haber definido la ruptura entre poder tradicional y el moderno como superación del poder personal; de ahí que la burocracia le pareció la única posibilidad de racionalidad moderna (Weiss 1987).

La profesionalización de los docentes y directivos y la colegiatura son sin duda importantes. Por eso hemos desarrollado para el sistema de educación tecnológica un programa de especialización para la formación de formadores docentes que

actúen como agentes pedagógicos de cambio a nivel de plantel, principalmente a través de talleres colegiados (De Ibarrola, Márquez, Weiss 1989 y 1990).

Pero no es suficiente

En América Latina, el reclamo de calidad de la educación pública no es sólo un interés de los sectores dominantes. La justicia social sólo se puede lograr con una educación pública de calidad (Tedesco 1991). Asimismo, la calidad de las instituciones no se puede confiar sólo a los grupos internos. Como se puede observar en las experiencias más auto-gestivas, por ejemplo la del CCH, éstas pueden sufrir desvirtuaciones importantes. Es legítimo un control social externo a las instituciones.

Sin embargo, el control ejercido de manera burocrática o tecnocrática, no funciona. Es imprescindible cambiar de paradigma de organización. Hay que sustituir la concepción burocrática y tecnológica con una concepción científica más moderna, la ecológica.

¿Qué quiero decir con eso?

La lógica burocrática prescribía los fines y medios legítimos para cada acción. Esta lógica se volvió ineficiente en sistemas cada vez más complejos. Ello puede verse con relativa facilidad en el sistema jurídico por un lado y en la pedagogía tradicional por el otro. Ambos intentan enfrentar a la creciente complejidad con prescripciones cada vez más específicas. Por este camino, la pedagogía tradicional partió de modelos didácticos generales a técnicas didácticas cada vez más específicas, que se volvían cada vez más inoperantes e irrelevantes.

El paradigma tecnocrático enfrentó el problema de la creciente complejidad, considerando las instituciones como sistemas que cumplen funciones en relación a su medio ambiente. La evaluación supuestamente mide el cumplimiento de objetivos, convertidos en resultados *(outputs)*, no de medios o acciones específicas (Luhmann 1973: 176). Sin embargo, el enfoque de administración por objetivos, tomado de la gestión de em-

presas, era viable en esas instituciones económicas porque ahí existe un "medio generalizado" (Habermas 1987: Vol. II, 477ss) –el dinero– que permite la precisión de objetivos y su medición evaluativa sin prescribir acciones específicas. Pero no es trasladable con facilidad a otras instituciones sociales cuyos fines y productos no han sido "cosificados" aún por el proceso social real y por ello son difícilmente objetivables. (Piénsese en las dificultades de evaluar por medición los procesos de enseñanza y de aprendizaje frente a la relativa facilidad de evaluar la investigación, donde se ha institucionalizado un medio de circulación generalizado, las publicaciones, que cumplen hoy en día en la administración académica una función parecida a la del dinero en la economía.) Al ser difícilmente trasladable el enfoque de administración por objetivos a otro tipo de instituciones y procesos sociales, se desvirtuó hacia una ejecución burocrática, que prescribe de nuevo medios y acciones específicas.

El enfoque tecnocrático fracasó también porque se basa en el concepto de sistema cerrados, que había tenido éxito en las ingenierías y en la producción. Se analiza sobre todo la eficiencia de los *inputs* en relación con los *outputs*, pero se consideran constantes las estructuras mismas del sistema como si se tratase de máquinas de una línea de producción. Los sistemas sociales, en cambio, al igual que los biológicos y ecológicos, son sistemas vivos o como diríamos hoy en día, sistemas abiertos. Los estudios sobre sistemas abiertos han arrojado consideraciones importantes (García, Prawda 184:23). Los sistemas vivos están en un intercambio constante con otros en su contexto. Su funcionalidad está determinada por los *inputs* y *outputs* respecto a otros sistemas. Pero para sobrevivir, los sistemas tienen que adaptarse continuamente. En contextos nuevos cambian también los tipos de *inputs* y *outputs*. Pero más importante aún para nuestro argumento es que la adaptación a contextos nuevos implica cambios en las estructuras, es decir de las relaciones entre sus elementos. Ello implica que sus estructuras no pueden ser fijas, uniformes y lineales como en los actuales sistemas públicos centralizados.

También es característico de sistemas abiertos que tienen que cumplir funciones hacia afuera, pero hacia adentro se auto-

regulan. De hecho, esto ya ocurre actualmente, incluso dentro de los subsistemas de los aparatos públicos altamente centralizados. Las centrales pretenden fijar las normas y controlar su ejecución, pero de hecho los planteles escolares se autoregulan en buena medida. Al no reconocerse esta autoregulación, los planteles se ven obligados a la simulación. Es de suma importancia reconocer y estimular la autoregulación.

Finalmente la concepción de sistemas abiertos abre la posibilidad de superar el dilema actual de las ciencias sociales (Habermas 1987: II, 161ss.): por un lado concebimos los procesos sociales como interacción cotidiana de sujetos con biografías personales y sociales –de ahí la importancia de la descripción etnográfica de la práctica docente y escolar– pero por otro lado, los concebimos como sistemas sociales más globales que actúan a espaldas de los sujetos –de ahí la legitimidad e importancia de los enfoques funcionalistas y sistémicos. A partir de la idea de sistema abierto se abre la posibilidad de buscar la articulación entre los dos enfoques mediante el concepto de estrategias de actores en contextos a la vez estructurales y situacionales. Un intento en este sentido fue delineado en rasgos generales por Matus (1980).

Los retos pedagógicos

Los problemas de la gestión pedagógica de los planteles escolares se fincan en buena parte en la crisis de financiamiento y en modelos equivocados de los administradores. Pero también son responsabilidad de los pedagogos.

La pedagogía tradicional con sus jerarquías de fines y medios no era capaz de enfrentar el problema de diseñar y desarrollar nuevos sistemas masivos complejos. Por ello penetró en los años setenta el enfoque tecnocrático proveniente de Estados Unidos, a través de los medios de diseño curricular de Tyler y de la sistematización de la enseñanza, un enfoque que inicialmente fue acogido con entusiasmo por la nueva generación de planificadores educativos, provenientes de las ciencias sociales, las ingenierías y la medicina.

Si bien la nueva tecnología educativa resolvió inicialmente un problema, pronto se vieron las insuficiencias. Se iniciaron las críticas a la racionalidad instrumental (Remedi 1988) o pedagogía industrial (Díaz Barriga 1991). Las experiencias de diseño curricular obligaron a rescatar la dimensión olvidada, el currículo como momento de la institución (Glazman/De Ibarrola 1987). A nivel de la didáctica, el énfasis en los objetivos y la evaluación así como en los medios audio-visuales, resultó poco visible. De ahí que se buscó la innovación vía enfoques diversos: grupos operativos, micro-enseñanza, investigación-acción de los docentes, etc. Pero todos estos enfoques pierden el problema esencial: la enseñanza y el aprendizaje de determinados valores, contenidos y habilidades en determinadas situaciones (Weiss 1990).

A nivel pedagógico general, prevalecen actualmente en México tres enfoques: el análisis curricular e institucional, la pedagogía crítica y el análisis de la práctica docente y escolar. Los tres son importantes pero insuficientes para resolver los problemas arriba planteados. No hemos logrado proponer una alternativa al enfoque tecnológico y al procedimiento burocrático que sea viable para los administradores educativos. Fomentar la colegiatura y autogestión es una acción necesaria, pero no suficiente. Queda, por ejemplo, el reto de encontrar formas de evaluación compatibles por un lado con la autoregulación y autogestión y por otro, con el reclamo legítimo de la sociedad de evaluar el cumplimiento de las funciones del sistema de educación pública.

Asimismo la colegiatura requiere de un sólido conocimiento profesional. Las licenciaturas, especializaciones y maestrías en educación buscan contribuir a esta profesionalización. Pero en la mayoría de los programas hoy en día prevalece un discurso crítico que no permite a los docentes generar nuevas estrategias de acción curricular y didáctica.

Es cierto, como lo ha señalado Justa Ezpeleta, que desde la perspectiva de la práctica docente y escolar diaria podemos señalar mecanismos cotidianos olvidados por los enfoques administrativos dominantes y señalar formas de gestión que de tomarse en cuenta, mejorarían la calidad de la enseñanza más

que cambios en planes y programas de estudio. Rockwell ha insistido en la importancia de la organización del espacio y del tiempo escolar. Quiroz ha mostrado en este seminario ejemplos claros al respecto y Ezpeleta enfatizó la importancia pedagógica de los mecanismos laborales. Mis ejemplos, del ámbito curricular, la reticulación y el seguimiento de la labor docente, se orientan en el mismo sentido.

Pero también debemos decir que apenas al inicio. A mí modo de ver, el enfoque del análisis de la práctica docente y escolar encierra el peligro de que sobrenfaticemos, frente a los modelos homogéneos de los administradores y de la pedagogía tradicional, la heterogeneidad de la práctica escolar realizada por sujetos con historicidades particulares. Me parece necesario que conquistemos también la perspectiva estructural y sistémica.

BIBLIOGRAFÍA

Castañeda, A. "Razón, ciencia y conocimiento". En: Monique Landesmann (comp.): *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México 1988, 159-179.

Chevallard, I. *La transposición didáctica*. Le Pensée Sauvage, 1984.

De Ibarrola, M. *La relación y la cooperación entre la escuela técnica y profesional de nivel medio superior y la industria en México*. Reporte de investigación, DIE-CINVESTAV-UNESCO-OREALC 1991.

De Ibarrola, M.; Márquez, M.; Weiss, E. *Programa Especializado en Formación Docente para el Sector Tecnológico*. Reporte, DIE-CINVESTAV-COSNET, México 1989.

Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Las condiciones del trabajo docente en Argentina*. UNESCO-OREALC 1989.

Diaz Barriga, A. *Didáctica y curriculum*. Nuevomar, México 1984.

Díaz Barriga, A. "Los procesos académicos y la gestión escolar". Ponencia presentada en el Seminario Internacional "La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas", DIE-Cinvestav, ENEP Iztacala, Colegio de Pedagogía UNAM, México, 3-5 de junio de 1991.

Díaz Tepepa, G. *El saber técnico en la enseñanza agro-pecuaria. Un estudio didáctico.* Tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México 1991.

Fuentes, O. "Universidad y democracia. La mirada hacia la izquierda". *Cuadernos Políticos.* México, Ed. Era, Nº 53, 1988, pp. 14-18.

Foucault, M. *Vigilar y castigar.* Siglo XXI, México 1976.

García, R. "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos" en E. Leff (Comp.): *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo.* Siglo XXI, México 1986.

Glazmaán, R.; De Ibarroia, M. *Planes de estudio. Procesos institucionales y realidad curricular.* Ed. Nueva Imagen, México 1987.

Gouldner, A. *The dialectic of ideology and technology.* Macmillan Press, London 1976.

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa.* Ed. Taurus, Madrid 1987.

Hargreaves, A. "Contrived Collegiality: A sociological analysis." Paper presented at the XIIth meeting of the International Sociological Association, Madrid, July 9-13, 1990 (OISE-Canadá).

Kent, R. "En torno a los mitos y paradojas del trabajo académico". *Universidad Futura.* México, UAM-A, Nº 1, 1988, pp. 12-17.

Luhmann, N. *Zweckbegriff und Systemrationalitaet.* Suhrkamp, Frankfurt 1973.

Matus, C. *La planificación de situaciones.* Fondo de Cultura Económica, México 1980.

Morales Ibarra, H. *Adecuación del plan y programa de estudio de la carrera de pesca y navegación.* Tesina de especialización, Tercer Programa Especializado en Formación Do-

cente para el Sector Tecnológico. DIE-CINVESTAV-COSNET, México 1988.

Prawda, J. *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. Grijalbo, México 1984.

Quiroz, R. "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria". *Infancia y Aprendizaje*. (España), 1991, en prensa.

Rockwell, E. "De huellas bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela" en E. Rockwell, Ruth Mercado: *La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación*, DIE, México 1986, pp. 9-34.

Remedi, E. "Racionalidad y curriculum. Desconstrucción de un modelo". En Monique Landesmann (comp.): *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México 1988, 143-158.

Tedesco, J.C. "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública". Conferencia magistral presentada en el Seminario Internacional "La gestión pedagógica de los planteles escolares: prácticas, problemas y perspectivas analíticas", DIE-CINVESTAV, ENEP Iztacala, Colegio de Pedagogía UNAM, México, 3-5 de junio de 1991.

Valero, A. *Una alternativa para el mejoramiento al trabajo docente*. Tesina de especialización, Tercer Programa Especializado en Formación Docente para el Sector Tecnológico. DIE-CINVESTAV-COSNET, México 1988.

Weiss, E. "La articulación entre estrategias patrimoniales, burocráticas y tecnocráticas. El caso de la educación pública en México". *Estudios Sociológicos*. (El Colegio de México), Vol. 5, Nº 12, sept. de 1987, pp. 249-282.

Weiss, E.; Márquez, M.; De Ibarrola, M. *Evaluación académica y del desempeño profesional de los egresados*. Programa especializado en formación docente para el sector Tecnológico. Reporte. DIE-CINVESTAV-COSNET, México, 1990.

Weiss, E. "La investigación curricular en México". Ponencia presentada en la ENEP-Iztacala, 1990.

Zake D. *Tecnología Educativa*. Ed. Edicol, México 1978.

La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacios de la gestión educativa?

*María de Ibarrola**

Quisiera iniciar la presentación aclarando el título de la ponencia.[2] La primera frase refiere a la tan anhelada articulación entre escuela técnica e industria, aspiración fuertemente enfatizada por funcionarios y empresarios que tal vez no merezca aclaración dado que todos sabemos de qué se trata, aunque seguramente sí amerita discusión. Los dos debates que constituyen el meollo de la ponencia se proponen como la segunda parte del título, como interrogante y referidas a la gestión educativa: ¿es que no se ha trabajado lo suficiente en México la articulación de la escuela con la industria?, ¿se ha trabajado la gestión educativa? Esto es, la relación que requiere la articulación con la industria desde el nivel macro institucional hasta el trabajo cotidiano en plantel. ¿Qué tan posible es una articulación entre ambas instancias de lo social? ¿Cuáles son los límites y las potencialidades de la escuela técnica de nivel medio al respecto?

Es indispensable iniciar este texto enfatizando el hecho de que la búsqueda de relaciones eficientes y fructíferas entre la formación que imparten las escuelas y el desarrollo económico del país ha sido una decisión históricamente sostenida por la educación pública mexicana, principalmente a través de lo que ahora se conoce como subsistema de educación técnica, en particular la de nivel medio superior.

* María de Ibarrola, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.

2 Una versión más completa y detallada se preparó originalmente para el Seminario de Educación y Trabajo. "Desafíos y perspectivas de investigación y políticas en la década de los noventa." Buenos Aires, 2-5 julio 1991. La Ponencia se deriva del estudio realizado por la autora sobre *Las relaciones y la cooperación entre la enseñanza técnica y profesional de nivel medio y la industria en México*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1991.

Un cierto tipo de escuela técnica de nivel medio (entre la básica y la superior) ha existido desde los primeros años de la Revolución, por no ir más lejos, pensada como una escuela que cumpliría tres propósitos fundamentales del proyecto revolucionario, íntimamente imbricados entre sí: involucrar a los estudiantes con el mundo del trabajo a través de mecanismos tales como la producción en las escuelas, por un lado y las prácticas de los estudiantes y maestros en las industrias, por otro; impulsar el desarrollo del país mediante la modernización y tecnificación de su aparato productivo y capacitar a los sectores populares para jugar un papel fundamental en ese desarrollo mediante el dominio de la técnica, lo que a la vez aseguraría una movilidad social y ocupacional y mejores condiciones de vida a estos grupos. Esta historia imprime una cierta "impronta biológica" (Clark, 1983)[3] a las escuelas técnicas que perduran hasta la fecha.

La enseñanza técnica alcanza dos grandes momentos en la historia de la educación pública: a finales de la década de los 30 con la creación del Instituto Politécnico Nacional como institución que incluye la preparatoria técnica y las escuelas de nivel superior, y los últimos veinte años cuando a partir de la reforma educativa de los 70 se consolida un subsistema de enseñanza que abarca desde las secundarias técnicas hasta el posgrado. Se crean las nuevas instituciones técnicas de nivel medio superior, objeto de este estudio, orientadas a formar un técnico "medio", con lo que se "dignifica" (Metzger, 1987: 129) esta formación al colocarla al mismo nivel del bachillerato. Se dignifica también la ocupación del técnico al darle un reconocimiento "profesional" y reservarle un cierto monopolio o patente de corso mediante una cédula reconocida y legitimada a nivel federal por la Dirección General de Profesiones. Se acuña el término "vinculación" para denominar genéricamente el tipo de relaciones deseadas entre las escuelas técnicas y la industria.

[3] Agradezco al profesor Olac Fuentes la invitación a participar en su Seminario de Educación Superior en el DIE, en donde analizamos varios de los autores que cito en esta ponencia: Clark, Metzger, Neave y Rhodes.

Este y otros objetivos de la educación técnica de nivel medio superior[4] conducen a un impulso institucional tal que a la fecha la educación tecnológica concentra casi el 40% de la matrícula del nivel. (SEP, 1989-1994).

Dos instituciones escolares mexicanas orientadas a la formación de técnicos de nivel medio: DGETI y CONALEP

Los análisis y resultados que constituyen el contenido de este trabajo se basan en el estudio de dos instituciones educativas mexicanas creadas en la década de los setentas.[5] La Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios de la Secretaría de Educación Pública (DGETI), creada en 1971 y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado en 1978.

La DGETI opera a nivel nacional dos modalidades federales de educación tecnológica industrial y de servicios: una bivalente, propedeútica y terminal a la vez –a través de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios,

[4] Atender a la totalidad de la demanda generada por los egresados de secundaria; separar el nivel medio superior de su control institucional por parte de las universidades; diversificar las instituciones; reducir la presión estudiantil por el nivel superior; diseñar alternativas curriculares al bachillerato general; introducir nuevas políticas de financiamiento; introducir nuevas políticas de contratación de profesores.

[5] El estudio de estas dos instituciones se realizó mediante un triple acercamiento:
- Un acercamiento global a las dos instituciones señaladas. Basado en el análisis de los documentos y estadísticas mediante los cuales ambas instituciones se identifican públicamente y en la entrevista a algunos funcionarios centrales.
- Un estudio de seis planteles localizados en tres ciudades del país cuya dinámica de industrialización es contrastante. Los establecimientos se definen como la unidad orgánica de las relaciones entre las escuelas y las industrias, lo que permite un trabajo exploratorio contextuado en un ámbito orgánico y completo de relaciones. En las escuelas se hizo un trabajo de campo muy completo que se basó en entrevistas abiertas al director, subdirector, jefe del departamento de vinculación, a los alumnos de sexto semestre del plantel, a egresados del mismo y a principales representantes del sector empresarial local y en la revisión de estadísticas y documentos del plantel, generales y relacionados con el tema de la vinculación.
- Una revisión de las investigaciones nacionales realizadas previamente sobre el tema, que por cierto han sido muy escasas.

CBTIs– y otra exclusivamente terminal, a través de los Centros de Enseñanza Tecnológica Industrial y de Servicios, CETIs.[6] Los CBTIs ofrecen la formación común del bachillerato mexicano, con orientación propedeútica reducida a tres de las seis áreas de especialidad que acepta el bachillerato nacional: físico-matemáticas, químico-biológicas y contable administrativo. Otorgan el grado de bachiller y –previo cumplimiento de algunos requisitos adicionales– el título de técnico, para lo cual ofrecen 48 especialidades diferentes. La modalidad terminal otorga exclusivamente el título de técnico profesional y ofrece 52 carreras diferentes. En ambos casos la formación dura tres años a partir del certificado de secundaria; esto es, abarca los grados 10 a 12 de escolaridad.

DGETI es una dependencia administrativa de la Secretaría de Educación Pública todavía sujeta a un centralismo total; opera a nivel nacional por medio de 33 coordinaciones, una por cada estado de la República y una por el Distrito Federal, las que coordinan a los planteles que se localizan en la entidad federativa de referencia. Actualmente la DGETI opera 402 planteles en todo el país; 237 de ellos con modalidad bivalente y 165 con modalidad terminal. Cuenta con una matrícula de 342 973 estudiantes, que representan el 16.8% de la matrícula total del nivel medio superior en el país. De entre ellos, el 81.9% están inscritos en la modalidad bivalente y el 18.1% en la terminal.

CONALEP es un organismo público descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se preocupa exclusivamente de la formación de "profesionales técnicos" para los cuales tiene un abanico de 99 carreras diferentes, no otorga el grado de bachiller ni permite la continuidad a estudios de nivel superior. La formación del profesional técnico CONALEP también se imparte en tres años posteriores a la secundaria. Su autoridad máxima es una Junta de Gobierno conformada por siete personas, dos de las cuales por lo menos son empresarios

[6] En realidad el nombre no siempre identifica la modalidad bajo la que se rigen los planteles concretos. Todos los CETIs del D.F. y varios de otras entidades federativas operan en ocasiones las dos modalidades.

connotados; cuenta con una Dirección General y de ahí la línea de autoridad pasa directamente a los directores de planteles.

Esta institución opera en todo el país 253 planteles y cuenta con una matrícula de 119 947 estudiantes, que representan el 7.3% de la matrícula total del nivel.[7]

El punto de partida de este estudio

El estudio partió de tres tesis fundamentales acerca de la articulación posible entre las escuelas y el mundo del trabajo, derivadas de los resultados de investigaciones previas.

Imposibilidad estructural de lograr relaciones lineales de la escuela a la industria

La primera tesis consiste en que las relaciones entre la educación técnica de nivel medio y la industria no son de ninguna manera lineales o unívocas y, por lo tanto, difícilmente previsibles o controlables (De Ibarrola, 1988 y 1990). Están mediadas y delimitadas desde las dos grandes dimensiones que intervienen en ella, la escolar y la laboral y las diferencias intrínsecas en la naturaleza de las instituciones que organizan cada una de estas actividades humanas.

En el caso de las instituciones escolares se trata de instituciones que procesan conocimientos y certificados (Brunner, Clark, citados por de Ibarrola, 1990: 10-12). En ello inciden su historia, sus funciones sociales, su configuración institucional, su normatividad y estructura jurídica pero, en particular, el grado de consolidación de su función principal, la docencia, que abarca desde la concepción global de la misma hasta la operación en determinada zona geográfica y el trabajo en el aula. Distintos actores van construyendo los diferentes niveles institucionales y caben en todo caso como ha sido ampliamente

[7] El resto de la matrícula del nivel es manejada por instituciones de tipo propedeútico, especialmente los bachilleratos universitarios y el Colegio de Bachilleres y por otras instituciones tecnológicas tanto bivalentes como terminales.

demostrado, distancias y mediaciones entre las decisiones colectivas y las individuales (Boudon, Crozier, Lapassade y Loureau, Rockwell, citados por de Ibarrola, *Ibid*). En el caso de las instituciones que nos ocupan, adicionalmente a las especificidades intrínsecas, que se analizarán más adelante en su articulación con la industria, se trata de instituciones públicas, nacionales, centralizadas, lo que les otorga una aparente unidad de gestión.

En el caso de las instituciones laborales, se trata de un conjunto estructuralmente heterogéneo de establecimientos que se define como tal por la diversidad de lógicas que determinan en última instancia la actividad productiva, el grado de formalidad que alcanzan o no las relaciones entre los distintos actores de la producción y entre el establecimiento en su conjunto y la legislación nacional y la complejidad de su organización técnica y jerárquica interior. De ahí que los requerimientos que el sector productivo puede proyectar a la escuela de ninguna manera son homogéneos[8] (de Ibarrola, 1983, 1988, 1990).

Tanto la institución educativa pública, en su aparente unidad de gestión, como el sector productivo del país –en su evidente aunque negada heterogeneidad estructural– generan y delimitan procesos sociales muy complejos por lo que las relaciones entre ambos se prevén como una trama en la que si bien caben puntos neurálgicos de interacción en realidad resultan complejas y plurales, cambiantes e históricas, interactivas, contradictorias y aun perversas (de Ibarrola, 1990: 2).

Una compleja gestión de las relaciones entre las escuelas y las industrias

La segunda tesis, especialmente importante para el tema de esta ponencia, consiste en que la articulación de la escuela técnica con la industria se gestiona, se construye y se consolida en los

[8] En distintos estudios nacionales se mencionan datos como que más del 90% de la industria nacional corresponde a una industria de corte artesanal o se habla de la magnitud del sector informal de la economía o de la aplastante mayoría de la pequeña empresa y aun la microempresa en el total. En otro trabajo (de Ibarrola, 1983 y 1986 propuse una serie de criterios para poder caracterizar esta heterogeneidad con mayor precisión.

diferentes niveles o dimensiones por los que pasa la construcción institucional. De conformidad con investigaciones previas (Navarrete y Fernández, 1987; de Ibarrola, Weiss, *et al.* 1984; de Ibarrola, 1990) se pueden identificar por lo pronto los siguientes, que se agrupan en tres perspectivas, cada una de escala temporal y espacial diferente:

- La naturaleza global de la institución y su organización interna. Cabe aquí el análisis de: la abierta posición que toma la escuela técnica a favor de la formación de un tipo específico de personaje productivo, el llamado técnico medio, definido como indispensable para el desarrollo del país; el hecho de que las instituciones adoptan como eje de su operación educativa la formación en múltiples y diversas carreras delimitadas, en principio, en función de ámbito productivo y económico del país y de sus necesidades regionales y sectoriales; el nivel de participación que ofrecen a los actores del sector productivo en los distintos ámbitos de decisión institucional.[9]
- Los distintos niveles institucionales que configuran el largo trecho que va de la concepción y el diseño de una formación deseada hasta los distintos factores que determinan su ejecución y desarrollo. Cabe aquí el análisis de los factores clave para la instrumentación y operación de la formación ofrecida: los mecanismos que rigen efectivamente la delimitación y la distribución geográfica y demográfica de la formación ofrecida; el financiamiento; el profesorado; el conocimiento escolarmente organizado, los espacios de formación que se conforman curricularmente y la infraestructura y equipo que los hacen posibles; caben también un conjunto de relaciones entre las escuelas y las industrias más allá de la docencia y que incluyen múltiples servicios e interacciones mutuas.
- En la incorporación de los egresados de las escuelas en el sector productivo.

[9] Cabría aquí lo que en otros trabajos se denominó "proyecto académico" (Glazman y de Ibarrola, 1987: o "proyecto socioeducativo" (de Ibarrola, 1984 y 1990).

No reducir los logros de la escuela técnica al empleo inmediato

La tercera tesis que guía esta ponencia es que el grado de eficiencia de este conjunto de relaciones no puede valorarse reducido al inmediatismo de un empleo o nivel de ingresos para los egresados. Es indispensable conceder los matices y las diferencias debidos a los límites estructurales que modifican espacial y temporalmente las relaciones posibles o a los debidos a las escalas de temporalidad que exige la consolidación de cada uno de los factores intervinientes, e intentar indentificar las razones profundas que las explican y las mediaciones que las delimitan.

Del mismo dicho al mismo hecho, dos instituciones diferentes en escena[10]

Corresponde a la institución escolar garantizar la calidad de la formación ofrecida, ese atributo impalpable e intangible que a mi opinión se da cuando se logra un mínimo de coherencia y consistencia al interior de cada uno de los niveles anteriormente descritos y entre todos ellos, a la vez cuando se logra un mínimo de consenso entre los actores que los construyen, en el medio de la cantidad de tensiones, contradicciones y dispersiones que afectan el proceso en el tiempo y en el espacio. El análisis de dos instituciones escolares diferentes, que coinciden a grandes rasgos en el tipo de educación que imparten, ofrece un campo muy fructífero para el estudio de las características institucionales que determinan diferencias en la calidad de los resultados. De hecho, la única explicación a la existencia de las dos instituciones se encuentra en las distintas posibilidades de gestión que marca a cada una de ellas su naturaleza institucional y jurídica, su historia y sus recursos.

[10] J. Ezpeleta destaca la importancia de identificar como problema el papel de la dinámica institucional en el quehacer pedagógico de las escuelas (1990: 13-33).

Del dicho...

Las dos establecen la vinculación con el sector productivo como posición institucional de base al proponer la formación del técnico profesional o del profesional técnico como uno de sus objetivos prioritarios; en el caso del CONALEP como su objetivo único. Pero no se trata nada más de un objetivo declarado; en ambos casos, la vinculación se establece como mecanismo de operación y como función institucional. El eje formativo que se adopta es el de las "carreras" o especialidades, derivadas en sí mismas de las necesidades sectoriales o regionales del aparato productivo. Las carreras se definen, en principio con base en una clara y bien delimitada función institucional de planeación (a nivel de Dirección o subdirección) que en principio recoge, analiza y evalúa tanto la necesidad de determinada carrera como la demanda escolar por ella y las posibilidades institucionales de impartirla. Una serie de funciones de vinculación con el sector productivo: visitas a centros productivos y observación de procesos de trabajo en ellas, conferencias a los alumnos por parte de empresarios o trabajadores, realización de prácticas profesionales y servicio social, seguimiento de egresados, servicios de capacitación y adiestramiento de trabajadores de las empresas en las instalaciones o por los docentes de los planteles, producción de bienes y servicios mediante el aprovechamiento de la infraestructura, los recursos y la fuerza de trabajo de los planteles (incluidos los alumnos) están previstas en el organigrama institucional. En DGETI existen los Departamentos de vinculación a nivel de Dirección General, coordinación estatal y en cada plantel. En CONALEP los consejos consultivos tanto en Dirección General como en cada plantel. La participación de representantes del sector productivo en distintas instancias de gobierno está reglamentada en el CONALEP. En DGETI están previstos diferentes mecanismos de consulta.

Aunque formalmente el financiamiento de las instituciones podría diferir, debido a la previsión de CONALEP de contar con una importante participación del sector productivo en todos los renglones del gasto institucional, en la práctica am-

bas instituciones obtienen casi el 100% de su presupuesto de las aportaciones del gobierno federal. El presupuesto del CONALEP es casi tres veces superior al de DGETI.

Pero de todas las diferencias mencionadas tal vez la más importante se refiere a los criterios y políticas de contratación de profesores y la naturaleza del trabajo docente posible. DGETI establece en cierta forma las bases para una profesionalización de la docencia en la modalidad y nivel al establecer contratos de tiempo completo; las academias de profesores por materia, por área, por plantel, por coordinación estatal y nacional están formalmente instituidas desde 1981 y constituyen uno de los principales mecanismos formalmente establecidos para revisar y actualizar planes y programas de estudio y formación de los docentes. CONALEP, por su parte contrata a sus profesores exclusivamente mediante un contrato por servicios profesionales por 12 horas semana mes y válido por la duración del semestre. Es requisito básico y principio pedagógico de esta institución que sus profesores estén contratados de tiempo completo en la industria para derivar su docencia directamente de su experiencia laboral.

Al hecho...

Para ambas instituciones la vinculación aparenta[11] ser menos exitosa de la declarada. Se detectan una gran cantidad de relaciones puntuales, esporádicas, precisas entre los planteles y las empresas a su entorno y entre las oficinas centrales y las cúpulas empresariales. Sin embargo no es una relación bien valorada en términos generales. Expresiones de este escaso éxito se

[11] No es el objetivo de esta ponencia discutir el éxito o el fracaso de la vinculación que se proponen estas escuelas, de ahí que se propongan exclusivamente las expresiones más usuales conforme a las cuales se ha valorado esta relación. Un análisis más completo se presenta en el estudio de referencia. De Ibarrola, 1991. En él se destaca el crecimiento relativo que ha logrado la matrícula tecnológica (bivalente y terminal) dentro del nivel; el hecho de que la eficiencia terminal varía notablemente según la carrera y el hecho de que las pocas investigaciones que toman en cuenta la diversidad estructural del mercado de trabajo descubren resultados diferentes.

descubren en el tamaño de la matrícula, que sigue siendo escaso con relación a la oferta institucional disponible; el grado de eficiencia terminal, que en ambos casos se sitúa en un 30% promedio, en lo errático de las relaciones entre planteles y empresas para aspectos tales como las visitas y en particular las prácticas profesionales. Pero el resultado más dramático es el que refiere a las dificultades tan grandes que encuentran los egresados para conseguir un trabajo adecuado a la naturaleza de la formación recibida y a las mejores oportunidades al respecto que parecen tener los graduados de los bachilleratos generales, según reportan las escasas investigaciones sobre el destino laboral de los egresados.

Sorprende sobremanera el hecho de que tratándose de dos instituciones diferentes existan importantes similitudes en cuanto a la oferta de carreras; la configuración general de la formación ofrecida según se desprende del tiempo de duración de los estudios, naturaleza y problemática de los espacios curriculares: aula, taller, extraescuela; la concentración geográfica y demográfica de la formación ofrecida y naturaleza de los servicios de las escuelas a las comunidades del entorno.

Las dos instituciones ofrecen un número elevado de opciones para la formación laboral, alrededor de 100, con una fuerte concentración (más del 60%) en carreras orientadas a la producción industrial. Como dato contrastante que permite valorar esta cifra cabe mencionar que la Universidad Nacional ofrece 121 programas diferentes de licenciatura en todas las áreas del conocimiento. En el caso de DGETI las 48 especialidades son en realidad equivalentes a las 52 carreras, lo que varía en ellas es el peso otorgado al tronco común del bachillerato tecnológico que en el primer caso centra cerca del 60% del tiempo curricular en una formación disciplinaria y propedéutica. Cada especialidad o carrera que ofrece DGETI tiene su equivalente en CONALEP; la diferencia cuantitativa se desprende del hecho de que esta última institución diversifica y parcializa aún más las especialidades que DGETI conserva como áreas más genéricas.

La distribución demográfica y geográfica de las especialidades ofrece un mejor indicador de las similitudes entre am-

bas formaciones. El 59.7% de la matrícula de DGETI se concentró en las siguientes siete especialidades del bachillerato tecnológico: contabilidad, 17.7%; administración, 10.7%; electromecánica, 8.4%; programador, 6.6%; laboratorista clínico, 6.2% y electrónica, 5.7%; máquinas de combustión interna, 4,4%.

Por su parte, el 58.7% de la matrícula CONALEP se concentró en las siguientes siete carreras: asistente ejecutivo, 13.5%; contabilidad fiscal, 11.1%; informática, 8.8%; hotelería y gastronomía, 7.0%;[12] automotriz, 7.0%; mecánico electricista, 5.8%; contable administrativo, 5.5%.

Ambas instituciones cuentan con un total de 22 carreras o especialidades que no alcanzan más de 100 alumnos por carrera.[13]

En ambos casos, el 40% de la matrícula se concentra geográficamente en dos entidades en el caso de CONALEP (Distrito Federal y Estado de México) y en 4 en el de DGETI (Distrito Federal, Estado de México, Veracruz y Tamaulipas). De las 13 especialidades o carreras más difundidas por ambas instituciones en todas las entidades del país, siete son las mismas o equivalentes.

Ambas instituciones ofrecen una formación que dura los mismos 6 semestres –independientemente de la carrera de que se trate– con la finalidad de garantizar un área de formación general científica y sociohumanística, que abarca entre el 50 y el 60% del tiempo curricular, además del área de formación laboral, estrechamente adecuada al destino laboral diseñado. El contenido de esta formación general responde a principios dis-

[12] En el caso de DGETI, las escuelas privadas incorporadas a esta dirección concentran su matrícula en esta carrera.

[13] En DGETI: gericultura, laboratorista químico, diseño arquitectónico, diseño industrial, relojería, producción de herramientas, promoción de ventas, mantenimiento de equipo gráfico, desarrollo de la comunidad, fertilidad, farmeceútica industrial, seguridad industrial, explotación petrolera.
En CONALEP: administración municipal, administración de cooperativas pesqueras, caña, fruticultura, cultivos básicos, horticultura, soldadura, comercio al mayoreo, construcción de obras municipales y navales (pailería) diseño y fabricación de muebles de madera, mantenimiento de equipo médico mecánico, etc.

tintos de integración: en el caso del bachiller técnico se trata de una formación eminentemente disciplinaria, basada en las disciplinas denominadas "duras": matemáticas, física, química, biología; en el caso del técnico profesional de DGETI, la formación general incluye matemáticas, inglés técnico, problemas sociales de México, ergonomía y tiene un alto contenido de aspectos éticos tradicionales: derecho, deontología. En el caso del profesional técnico de CONALEP se centra en aspectos de avances tecnológicos y organización de la productividad. Tanto en DGETI como en CONALEP la formación sociohumanística se reserva a la decisión institucional, mientras que el diseño de la formación laboral se comparte de manera más o menos amplia con representante del "sector productivo". En ambos casos se distinguen tres importantes espacios curriculares. El trabajo de corte escolar delimitado espacial y temporalmente alrededor a la acción en el aula rige en el fondo la organización general de la formación; ello en el sentido de la cantidad de materias diferentes, las horas teóricas que se les asignan y la duración preferente de 50 minutos por asignatura. A pesar de lo anterior, los talleres ocupan un importante lugar tanto en el tiempo de formación como en el espacio escolar y en ambos casos están dotados con infraestructura y equipo que revelan la misma orientación hacia un trabajo ligado estrechamente con la racionalidad, los ritmos y los tipos de organización laboral incorporados en una tecnología de avanzada, altamente tecnificada y capitalizada pero en la que se insiste en una supuesta división jerárquica que deslinda claramente las responsabilidades del técnico "medio" frente a los obreros, por un lado y los mandos directivos, por otro. Ambas instituciones establecen el servicio social y las prácticas laborales de los estudiantes en la industria como requisito para otorgar el título profesional; en ambos casos cada una de esas actividades ocupa un tiempo equivalente al de un semestre, que se deja fuera de la planeación curricular.

Aunque formalmente el financiamiento de las instituciones podría deferir, debido a la previsión de CONALEP de contar con una importante participación del sector productivo en todos los renglones del gasto institucional, en la práctica

ambas instituciones obtienen casi el 100% de su presupuesto de las aportaciones del gobierno federal. El presupuesto del CONALEP es casi tres veces superior al de DGETI.

Pero de todas las diferencias mencionadas tal vez la más importante se refiere a los criterios y políticas de contratación de profesores y la naturaleza del trabajo docente posible. DGETI establece en cierta forma las bases para una profesionalización de la docencia en la modalidad y nivel al establecer contratos de tiempo completo; las academias de profesores por materia, por área, por plantel, por coordinación estatal y nacional están formalmente instituidas desde 1981 y constituyen uno de los principales mecanismos formalmente establecidos para revisar y actualizar planes y programas de estudio y formación de los docentes. CONALEP, por su parte, emplea a sus profesores exclusivamente mediante un contrato por servicios profesionales por 12 horas semana mes y válido por la duración del semestre. Es requisito básico y principio pedagógico de esta institución que sus profesores estén contratados a tiempo completo en la industria para derivar su docencia directamente de su experiencia laboral.

Lo verdaderamente interesante de los resultados de este estudio se expresa por medio de esa paráfrasis de la tan conocida sentencia popular con la que se titula este apartado. Efectivamente las dos instituciones sostienen posiciones muy semejantes respecto de la formación de los técnicos medios y lo que es más interesante, en términos formales, prevén todos los mecanismos e instancias necesarios para lograr eficientemente sus resultados. Ambas alcanzan resultados semejantes al respecto, muy por debajo de las expectativas que genera su retórica. Se trata, sin embargo, de dos formas diferentes de gestionar las acciones institucionales y pedagógicas. La incógnita tal vez debiera replantearse al revés: ¿cuáles son los elementos que determinan que dos instituciones diferentes, con muy distintas posibilidades internas para gestionar sus relaciones con la industria del país, se comporten de manera semejante y obtengan resultados semejantes?

Existen, en mi opinión, tres grandes razones

Una retórica institucional distorsionadora

La primera es el velo de distorsión que la retórica institucional genera en ambos casos, pero en particular en el del CONALEP, con respecto a la magnitud de los compromisos que asumen estas instituciones en cuanto a la formación para el trabajo. Una evaluación que parte del enfoque aceptado de medir distancias entre los objetivos propuestos y los resultados alcanzados, necesariamente dará resultados negativos. Cuando una institución se compromete públicamente a "capacitar en los conocimientos y tecnologías adecuadas que fomentan el autoempleo, tienen bajo costo, utilizan materias primas locales, son adecuadas a las necesidades particulares, involucran fuentes alternas de energía, propician la permanencia de los individuos en su localidad y diversifican la actividad productiva local" no debería sorprenderse si se le acusa de no alcanzar esos resultados.

La retórica institucional invade la naturaleza de la formación ofrecida para caracterizar un técnico "capaz de coordinar y supervisar la labor de los trabajadores, seleccionando, preparando y aplicando los recursos necesarios. Además distribuye, cuantifica y delimita las tareas dentro de las instalaciones y el correspondiente uso de los equipos, verifica el cumplimiento de los métodos y procedimientos, controlando la calidad de los productos".

Pero si los párrafos anteriores se pueden explicar estrictamente con fines publicitarios, se descubre un ambicioso discurso: todas las funciones y los mecanismos que podrían argumentarse o sugerirse para mejorar la actuación institucional en su vinculación con el sector productivo están previstas formalmente y con personal asignado, tanto en oficinas centrales como en los planteles: la planeación y la evaluación institucional como los principales mecanismos del diseño; la participación del sector productivo en el diseño de las carreras; la participación de los estudiantes y de los profesores en las empresas; la producción en las escuelas, la promoción de desarrollos científicos y tecnológicos por medio de concursos; la formación

continua de los profesores (en DGETI la existencia de las academias de profesores).

Se descubre, finalmente, un ambicioso discurso institucional en la gran cantidad de carreras ofrecidas y en su denominación. Los datos sobre concentración geográfica y demográfica, los problemas tan serios de la eficiencia terminal según planteles y carreras no se mencionan. Pareciera que la oportunidad de cursar cualquiera de las 100 carreras es igual en cualquier punto del país y que cada una de ellas garantiza oportunidades similares de acceso a un mejor empleo.

Y sin embargo, la retórica institucional no es un ropaje artificial que simplemente se pueda desechar. Cumple un importante papel de justificación institucional ante organismos nacionales e internacionales dentro y fuera del sector educativo; juega un papel de convocatoria a los sectores de población más urgidos de un empleo y demarca los límites más amplios de la actuación institucional. Pero desafortunadamente juega otro papel también: el de impedir los cambios necesarios porque ya todo está (formalmente) previsto. A la vez, la compañera de la retórica ha sido la desinformación sobre los verdaderos logros institucionales.

Negación de la heterogeneidad estructural del aparato productivo

La segunda explicación consiste en las dificultades estructurales que plantea a la unidad de la acción educativa la heterogeneidad, no reconocida, del aparato productivo del país y que es la base de la distorsión fundamental de la retórica institucional con respecto a la formación ofrecida. En efecto, dada la naturaleza diferente de las unidades o establecimientos productivos, difícilmente se pueden identificar con precisión las "necesidades" en términos de puestos o de empleos para una estructura laboral existente o previsible. No existe un vacío, genérico y abstracto, en los establecimientos productivos del país que tenga que ser llenado por un técnico intermedio. Son pocas las empresas mismas que tienen una planeación tal de su crecimiento como para poder precisar sus necesidades de recursos humanos

a corto y mediano plazo. La inmensa mayoría de las unidades productivas del país siguen la lógica de la inmediatez en el aprovechamiento y uso de los recursos disponibles para la obtención de ingresos necesarios a corto plazo. Difícilmente tienen una previsión de recursos humanos y menos aún de recursos con distintos grados de calificación escolar. Son empresas que tienen una gran rotación de personal, ofrecen escasa estabilidad a sus trabajadores, crecen y decrecen en función de ciclos poco previsibles de producción. Pero más aún, capacitan y dan experiencia al personal que será mejor aceptado en el otro tipo de empresa, por su experiencia laboral independientemente de su certificado escolar.

De ahí que las carreras que se imparten no tienen un lugar previsto en los diferentes espacios de trabajo que abre la estructura tan heterogénea de producción; en casi todos los casos los técnicos tendrán que generar su espacio.

De hecho, las dos instituciones escolares están innovando, anticipando, orientando la creación de un personaje laboral con determinada calificación escolar con base en cierta visión del desarrollo del país. Es una innovación en tres sentidos: en ocasiones en función de la carrera ofrecida por sí misma; en la mayoría de los casos por el nivel, medio, atribuido a la carrera, y también –en la mayoría de los casos– por las zonas geográficas o los grupos demográficos a los que se ofrece. Sería indispensable reconocer este papel de las dos instituciones educativas en cuestión para incorporar en su análisis y valoración todos los factores y variables pero también exigencias que se derivan de la dimensión de innovación.

Un crecimiento institucional desequilibrado

De ahí se llega a la tercera razón que explica la desvinculación apreciada: consiste en el "desequilibrio ecológico" (Neave y Rhodes, 1987: 213) que ha caracterizado el crecimiento de ambas instituciones y que ha entorpecido una construcción institucional sólida de lo propio de la institución escolar: el conocimiento. Se ha descuidado en particular una gestión pedagógica adecuada a las exigencias de los compromisos asumidos en

cada una de las carreras que se imparten, en cada uno de los planteles que las imparten.

Un crecimiento desequilibrado

Decir que las dos instituciones se caracterizan por un crecimiento "desequilibrado" refiere a la rapidez con la que se construyen planteles, (promedio de 20 por año); se contrataron profesores (promedio burdo de 1 000 a 1 300 por año, aunque indudablemente hubo años con mucho mayor crecimiento) y se ofrecieron más de 100 carreras nuevas y diferentes. (CONALEP llegó a ofrecer hasta 144 carreras diferentes y reporta años en las que se crean hasta 30 nuevas), todas ellas cubiertas con un impresionante velo retórico que convence de su importancia y necesidad y en ignorancia total de los obstáculos opuestos por la estructura heterogénea del aparato productivo.

Se trata de un crecimiento acelerado, impulsado y financiado por el gobierno federal pero en cuya concreción se acepta todo tipo de intereses y negociaciones en las que han participado empresarios, funcionarios institucionales, funcionarios gubernamentales locales, estatales y federales, los maestros de los planteles y hasta se han dado oposiciones a la creación de ciertas carreras. Se trata de lógicas sectoriales y regionales que responden a racionalidades de distinta naturaleza y temporalidad y que producen un efecto aberrante en el total.

Deficit de la gestión pedagógica

La hipótesis fundamental que sugieren ésta y otras investigaciones realizadas sobre la educación técnica de nivel medio (de Ibarrola y Weiss, 1984; de Ibarrola, Weiss y Bernal, 1989, de Ibarrola, 1990; Levy, 1990; Weiss, 1990) es que no se ha dado la suficiente atención a la gestión pedagógica y se ha generado un enorme vacío en lo que se refiere a la construcción y consolidación orgánica de los conocimientos que serán la base de la formación ofrecida.

En todas las negociaciones y tareas de planeación seguidas para la creación de planteles y carreras, el sustrato de co-

nocimiento se dio por cubierto sobre la base de 4 mecanismos:

- La contratación de profesores que tuvieran alguna afinidad con la carrera a enseñar. En los hechos, un mínimo de formación universitaria (ni siquiera el título profesional) en áreas afines a la carrera a impartir, ha sido suficiente como requisito de contratación durante los acelerados períodos de crecimiento institucional. Esto es lo que se denomina perfil "profesiográfico", que asigna a un ingeniero químico la docencia en la especialidad de alimentos, por ejemplo.
- La instrumentación de todo tipo de programas de formación de profesores que, hasta la fecha, se caracterizan por desligar el contenido de los cursos de la naturaleza de la formación diseñada o de las características de la formación ofrecida.[14]
- El diseño, en el papel, de los planes y programas de estudio de las carreras.
- El equipamiento de los planteles conforme a un modelo abstracto derivado de los planteamientos de planes y programas.

La vinculación que buscan las dos instituciones reseñadas ha generado una gran cantidad de imposiciones al trabajo docente, difícilmente resueltas mediante los tres mecanismos descritos y que aparecen con toda su fuerza en el plantel, al nivel de la operación cotidiana.

En ambas instituciones se ha intentado construir el conocimiento necesario para impartir las carreras en las oficinas centrales. Los planes y los programas de estudio se diseñan ahí, con la participación declarada de "expertos" de la academia y del mundo del trabajo. Pero de cualquier forma, con o sin participación de expertos, cada carrera –diseñada centralmente o diseñada en los planteles– se convierte en una hipótesis peda-

[14] Sobre la problemática de la formación de profesores se ha escrito mucho en el país. En 1986 el DIE diseñó un programa de especialidad en formación docente específicamente orientado a los docentes del sector tecnológico en el que se buscó superar esas deficiencias. Véase la evaluación de este programa: Weiss, de Ibarrola y Márquez, 1990).

gógica y su factibilidad se comprueba o se rechaza inicialmente en la posibilidad de sostener un trabajo educativo día a día y después de una serie de mediaciones a lo largo del tiempo, finalmente en la posibilidad del egresado de desempeñar un trabajo en el que los conocimientos jueguen un papel fundamental (no nada más en el empleo).

Pero a pesar de años de existencia de las escuelas técnicas, no se ha dado una recuperación adecuada de la experimentación necesariamente realizada en los planteles. Tal vez la única función no prevista en las dos instituciones es la de una verdadera investigación sobre sí mismas (aunque ambas prevén la evaluación institucional como mecanismo de retroalimentación y DGETI inició en 1990 un programa de investigaciones con algunos de sus profesores de tiempo completo).

El concepto de gestión pedagógica aparece así con toda su complejidad y riqueza.

Parte de un viejo principio pedagógico que se olvida con frecuencia: el conocimiento que se maneja en la escuela se procesa y se construye en la institución escolar.[15] No existe en algún lugar empaquetado, etiquetado y dosificado para fines de enseñanza. La mejor forma de demostrar este principio es analizando los enormes vacíos que se generan alrededor de las carreras nuevas (que se llenan rápidamente de contenidos irrelevantes o de funciones ajenas) y provocan el grave problema de la simulación, el formalismo y aun la corrupción.

En ambas instituciones el problema es semejante; la diferencia notable en la naturaleza de la contratación de docentes entre CONALEP y DGETI parece ser irrelevante ante ese vacío. Es un hecho conocido que los docentes de tiempo completo usan todas las horas que no tienen frente a grupo para dedicarse a ocupaciones ajenas. Indudablemente se trata de una cuestión salarial, pero insisto en que también estamos frente a un vacío de funciones.

[15] Un ejemplo muy claro es el de la naturaleza de la producción que se puede desarrollar en las escuelas tecnológicas y las construcciones pedagógicas en los talleres y las prácticas, tal y como lo han demostrado Weiss 1990, Levy, 1990, Díaz Tepepa, 1991.

Llenar ese vacío exige un verdadero trabajo de construcción y consolidación del conocimiento que procesa la escuela técnica.

Se trata de una articulación original de por lo menos tres tipos de conocimientos:

- El conocimiento mismo, organizado, disciplinario, profesional, en la medida en que ha sido sistematizado y documentado como tal;
- el conocimiento curricular que se desprende del manejo escolar de ese conocimiento: selección, dosificación, secuencia, articulación de diferentes campos disciplinarios en atención a los fines escolares; las condiciones concretas de tiempo, espacio y recursos que inciden en la docencia en los planteles; las características y antecedentes de los alumnos, etc.;
- el grado de consolidación social que tenga ese conocimiento más allá de la sistematización disciplinaria y del currículo escolar.

  Desde hace tiempo, E. Weiss y yo sospechamos de la existencia de una dimensión adicional "social", "colectiva" del conocimiento –en particular el referido al desempeño laboral– que no cuenta con el sostén directo de las disciplinas académicas: el grado de consolidación que tenga fuera de la institución escolar y la manera como debido a ella, penetra o no entre los distintos actores: docentes, alumnos. Es ese algo que permite que algunas carreras tengan "mejores canales de navegación" que otras, logren mejor eficiencia terminal, obtengan mejor acogida en el mercado de trabajo. Se trata de una serie, no identificada todavía, de elementos que sostienen y apuntalan el conocimiento que se procesa en la escuela, un sustrato invisible a los ojos de los diseñadores porque está aportado directa e indirectamente por los actores directos, indirectos y de referencia en el proceso educativo y porque tiene que trascender fuera de ella. Ese algo le falta indudablemente a carreras novedosas como "técnico" en alimentos, o en desastres o en pailería naval o en geriatría o en seguridad industrial, que no tienen una trayectoria

ocupacional socialmente consolidada aunque los títulos refieren a problemas que deberían tener solución técnica y profesional. La construcción social de las profesiones es compleja. Tratándose de un nivel escolar y de una orientación laboral reciente, es indispensable prever esa construcción del conocimiento profesional que resultará difícil y que la institución escolar no puede resolver por sí sola.

BIBLIOGRAFÍA

Boudon, R. *Efectos perversos y orden social*. Premia Editorial, México, 1980.

Clark, B.R. *Perspectives on Higher Education*. University of California Press, Berkeley, 1983.

Corona Ruíz, M.G. *El seguimiento de egresados 1986. Factor evaluativo del sistema CONALEP*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía. UNAM, Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Nov. 1987, 110 pp. anexos.

Crozier, Michel, Friedberg, Erchard. *L'acteur et le systeme. Les contraintes de l'action collective*. Editions du Seul, París, 1977, 435 pp. (Traducción El actor y el sistema, Alianza Editorial Mexicana 1990. 392 pp.)

de Ibarrola, M. y Reynaga, S. "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad superior en México" en *Revista Latinoamericana de Investigaciones Educativas*. (México), Vol. XIII, Nº 3, 1983 11-82 pp.

de Ibarrola, M. *Proyecto socioeducativo, institución escolar y mercado de trabajo en México. El caso del técnico medio agropecuario*. DIE-CINVESTAV-IPN. México, Tesis de doctorado en ciencias con especialidad en educación. Dic. 1990.

de Ibarrola, M. "Hacia una reconceptualización de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo en América Latina". En *Revista Latinoamericana de estudios educativos* (México) vol. XVIII, Nº 2, 1988, pp. 9-64.

de Ibarrola, M. "El crecimiento de la escolaridad superior en México como expresión de los proyectos socioeducativos del Estado y la Burguesía". En *Revista Mexicana de Sociología*. (Inst. de Investigaciones Sociales, UNAM), México, año XLVI/Vol. XLVI/Nº 2, Abril-Junio de 1984 pp. 173-246.

de Ibarrola, M.; Weiss, E.; Bernal, E. *Consideraciones de un programa nacional prioritario de capacitación para el trabajo*. Documento DIE-CINVESTAV-IPN, México, Abril, 77 pp.

de Ibarrola, M.; Weiss E.; Márquez, M.; Buenfil, R. N.; Bernal, L. E.; Granja, J. y Reynaga, S. *El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico medio agropecuario*. DIE-CINVESTAV-IPN/SEP-SEIT-COSNET, 2. V. 1984.

Díaz, Tepepa G. *El saber técnico en la enseñanza agropecuaria*. DIE-CINVESTAV-IPN, México. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, 1991.

Glazman, R. y de Ibarrola, M. *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. Nueva Imagen, México, 1987, 336 pp.

Levy, C. *El saber técnico en las escuelas agropecuaria*. DIE-CINVESTAV-IPN. México, abril de 1990. Tesis de Maestría en Ciencias en la Especialidad en Educación.

Loureau, R. y Lapassade, G. *Análisis de Institucional*. Buenos Aires, Amorrotu, 1974.

Metzger, W.P. *The Academic profession in the United States* en Clark, B.R. (editor) *The academic profession. National Disciplinary and institucional sttings*. Berkeley, The University of California Press, 1987, 124-207 pp.

Muñoz Izquierdo, C. y Liera Meza, R.M. "Capital Cultural, dinámica económica y desarrollo de la microempresa en la ciudad de México", en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol. XX, Nº 4, 1990, 99 pp. 36-111.

Muñoz Izquierdo, C. y Gerardo Rodríguez, P. "Enseñanza técnica, ¿un canal de movilidad social para los trabajadores? (Una evaluación de los efectos internos y externos de la enseñanza técnica de nivel medio superior, que se

imparte en la zona metropolitana de México, D. F.)." En *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. Vol. X, Nº 3, 1980 pp. 1-27.

Muñoz Izquierdo, C. y Lobo, J. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Un análisis longitudinal" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*. (México, CEE), Vol. 1, Nº 1, 1974.

Navarrete, A. y Fernández, M. *CONALEP, o tan lejos como llegue la educación*. DIE-CINVESTAV-IPN, México. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, 1987.

Neave, G. y Rodhes G. "The Academic Estate in Western Europe" en Clark, B.R. (editor) *The academic profession*, 212-269 pp.

Ramírez, J.A. *La educación media superior. Unidad en la Universidad o terreno de nadie*. (Docto. multicopiado, s.p.i.).

Rockwell, E. *Respensando institución: una lectura de Gramsci*. DIE-CINVESTAV-IPN. 1987, Documento DIE.

SEP/Centro de Procesamiento Arturo Rosenblueth. Sistema de información para la planeación. *Expectativas de estudio para los egresados de secundaria en el área metropolitana de la ciudad de México* (encuesta realizada en abril de 1987).

SEP. Documentos para la modernización educativa. Educación media superior. *La educación superior en México*. SEP. Modernización educativa, 4. 1989-1994. México, 1991, 149 pp.

Villa Lever, L. *Bachillerato técnico y empleo en Jalisco*. Ponencia presentada en el foro Universidad y Escolares. Centro de estudios sobre la Universidad, UNAM, marzo 2 y 3 de 1988.

Villa Lever, L. *El mercado de trabajo de los técnicos*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Investigadores de la Educación, México, 1987, 7 pp.

Weiss, E.; de Ibarrola, M. y Márquez M. *Evaluación académica y del desempeño profesional*. Programa especializado en formación docente del sector tecnológico. DIE-CINVESTAV-IPN, México, Febrero de 1990. 50 pp.

Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores más pobres en Chile. Una política educativa en la transición a la democracia

*Adriana Delpiano P.**

Como parte del Programa del Gobierno de Transición a la Democracia, se planteó enfrentar como problema prioritario el de la calidad de la educación y su distribución con equidad. Es en este marco programático que se diseñó el proyecto de mejoramiento de la calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, como un programa inicial que buscaría afectar a aproximadamente el 10% de las escuelas básicas chilenas.

La concepción misma del programa estuvo a cargo de investigaciones de los dos centros privados de investigación educativa del país, el PIIE y el CIDE, los cuales participaron en su formulación, negociación inicial con las fuentes de financiamiento externo y muchos de ellos han tenido una participación decisiva en su ejecución. Por tratarse de un programa extraordinario del Ministerio de Educación, su financiamiento requirió en el primer año de un aporte específico del Gobierno Sueco y para el segundo, del Gobierno Danés.

La continuidad y ampliación de esta actividad está considerada dentro del Proyecto Global de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Chilena, que ha sido presentado al Banco Mundial y que comenzará a desarrollarse en 1992.

El problema de la calidad de la educación

Hasta hace unas décadas el problema central de la educación chilena era el de acceso y cobertura. Hoy, prácticamente la totalidad del grupo de niños de 8 a 14 años de edad está en la escuela[16] y más de tres cuartas partes de los jóvenes de 12 a 17

* Adriana Delpiano P., Directora del PIIE.

[16] El nivel básico atendió en 1989 a 1 987 758 niños (representa el 94.6% de cobertura del grupo 6-14 años) en 8 469 escuelas.

años es atendido en la educación media.

Es el problema de la calidad de la educación y equidad en su distribución los principios ordenadores de la política actual en el terreno educacional y constituyen programáticamente los desafíos del período.

La educación pasa a constituir una prioridad del gobierno porque "así lo demandan las necesidades de crecimiento de las personas y sus requerimientos de integración moral y cognoscitiva, la afirmación de la democracia, el crecimiento económico y la competitividad del país, en un marco global en que la agregación de valor intelectual a los bienes y servicios exportados es de importancia estratégica" y también porque se considera que la educación de mala calidad que afecta principalmente a los sectores más pobres, es parte de la deuda social que existe en el país y que el gobierno se ha comprometido a pagar.

Estos desafíos suponen un sistema educativo que se compromete a asegurar a todos los chilenos las competencias culturales básicas. "La atención, por tanto se concentra en la calidad de los recursos culturales que la escuela tiene y en la efectividad de los procesos pedagógicos a través de los cuales los ofrece".[17]

Sin duda, tratar el tema de la educación es un problema complejo. ¿Calidad en función de qué parámetro, en relación a qué objetivos?. Sin entrar en consideraciones de carácter más filosófico y estando pendiente un gran debate nacional en torno a los objetivos que debe perseguir el sistema educativo en su conjunto y en especial algunos de sus segmentos –como es el caso de la educación media– el programa que analizamos entiende el problema de la calidad no en términos de un absoluto a alcanzar, sino como una acción continua que pone en su centro el carácter esencialmente cambiante y abierto de las relaciones entre la sociedad y su sistema educativo y el carácter también móvil de las metas de calidad a alcanzar.[18]

[17] García-Huidobro, J.E. "La supervisión y la calidad de la educación". Punta de Tralca, Chile, Julio 1990.

[18] Ministerio de Educación, *op. cit.*

Algunos indicadores en relación a la eficiencia y calidad de la educación básica chilena hoy día

La tasa de repetición promedio para el nivel en su conjunto según cálculo UNESCO/OREALC, fue en 1988 de un 12.2% siendo más alta en los grados 4º y 8º (14% en promedio). Las tasas de deserción varían entre el 2% en primer grado y 8% en octavo grado. Por otra parte, el promedio de años estudiante para completar el ciclo de 8 años, en las escuelas municipales es de 12.4 años en contraste con las escuelas particulares pagadas en que el promedio es de 8.8 años.[19]

El indicador de calidad lo da el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que evalúa el rendimiento escolar de los alumnos de 4º y 8º Básico, en matemáticas y castellano. Los promedios nacionales apenas superan el 50% de los objetivos mínimos definidos en los programas de estudio para los años 88 y 89. Detrás de este promedio se oculta, sin embargo, el problema de la equidad. Sin duda, siguen siendo los factores socioeconómicos los principales determinantes de los logros académicos de las escuelas. Es así que en aquellas subvencionadas rurales se obtuvo en 1988, sólo el 38.9% de los objetivos mínimos de los programas de estudio.

Esta realidad de desigualdad real respecto a los resultados de la educación que se observa en los sectores más pobres, constituyen sin duda la orientación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres, que tiene un claro propósito de discriminación positiva.

Características del Programa

El Programa se propone elevar el rendimiento escolar en 1 385 escuelas, beneficiando a 222 491 niños (el 20.2% de la matrícula de este ciclo) y apoyando a 7 267 profesores.

Se seleccionaron aproximadamente el 11.8% de las escuelas de cada región en 1990, aumentando a 15.1% en 1991.

[19] Ministerio de Educación, *op. cit.*

Las escuelas se escogieron de acuerdo a los siguientes criterios:

- Bajo rendimiento estimado con los datos del SIMCE de 1988.
- Situación de pobreza del alumnado (sólo se consideraron escuelas de las categorías C y D del índice socioeconómico del SIMCE).
- Una cierta proporcionalidad por regiones.
- De acuerdo al tamaño y accesibilidad de las escuelas se dejó afuera a las muy pequeñas, así como a las muy alejadas.

Se centra este programa en los primeros cuatro grados y en las áreas de lecto-escritura y matemáticas. El supuesto es que se trata de reforzar las habilidades básicas del niño, que le facilitan acceder a los otros conocimientos. Las líneas de trabajo del programa son siete.

Mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas beneficiadas

En esta línea se ha dado prioridad a aquellas reparaciones que a juicio de los profesores pueden tener más influencia en el rendimiento escolar. No se incluye construcción de escuelas por existir una dotacion suficiente de establecimientos.

Perfeccionamiento docente

Esta línea se ha concentrado en los profesores de 1º a 4º y en especial en los de 1º y 2º grado.

Se trata de un perfeccionamiento centrado en la metodología de enseñanza de la lecto-escritura y matemáticas. Pero ha incorporado elementos que favorezcan la comprensión del entorno cultural de los niños, las relaciones escuela-comunidad y el fomento de la creatividad y autoestima de los alumnos. Esta línea se ha organizado como talleres y no cursos y radica básicamente en la acción de los supervisores, a los que nos referiremos más adelante. Las características más relevantes de estos talleres son:

- Permitir a los docentes una reflexión sobre su práctica profesional apuntando a la capacidad de innovación y a la responsabilidad sobre los resultados educativos por parte de ellos.
- Los talleres están centrados en el análisis de problemas críticos del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la búsqueda de herramientas adecuadas para superarlos.
- Los talleres buscan apoyar al docente para conocer el contexto social y cultural de sus alumnos.

Textos de estudio

Se ha dotado de todos los textos básicos a los alumnos del primer ciclo de estas escuelas, complementando un esfuerzo global del Ministerio en este sentido.

Bibliotecas de aula y material didáctico

Se dotó a los dos primeros años básicos de estas escuelas de una pequeña biblioteca de 35 a 40 libros infantiles, con la finalidad de estimular la lectura.

Asimismo se dotó a cada una de ellas de grabadoras, mimeógrafos y material didáctico para apoyar la enseñanza en lenguaje y matemáticas.

Talleres de apoyo para niños con problemas de aprendizaje

Esta es una experiencia de trabajo de apoyo a los niños realizada por jóvenes de la comunidad seleccionados por la escuela. Atienden a niños de 3º y 4º grado en grupos de 15 a 20. Las actividades de los talleres buscan reforzar la enseñanza escolar y elevar la autoestima y creatividad de los niños.

El desarrollo de esta línea está a cargo del PIIE, lo que implica un aspecto nuevo de relación entre el gobierno y un organismo privado. A través de los talleres se ha atendido a más de 35 mil niños en 1990 y se esperaba atender a 45 mil niños más durante 1991.

Apoyo a docentes directivos

En esta línea se busca que el personal docente de cada escuela, con apoyo de padres y apoderados, puedan elaborar un programa de mejoramiento escolar en cada escuela.

Atención a escuelas uni y bi docentes

Se trata de una extensión del programa hacia las zonas rurales de la IX y X región del país que cuentan mayoritariamente con este tipo de escuelas. Se beneficiará este año a 107 escuelas a traves de dos tipos de acciones:

- Jornadas con profesores de intercambio de experiencias y apoyo de especialistas.
- Adaptación de textos que le permitan atender los cursos con niños de diversas edades y que cursan distintos grados.

Este programa a partir de 1992, se inserta dentro de un proyecto global de mejoramiento de la calidad de la educación que impulsa el Ministerio de Educación, con fondos del Banco Mundial. Dicho proyecto de cinco años de duración afectará a todas las escuelas básicas del país y se plantea acciones en los otros niveles del sistema, como es el caso de educación preescolar, media y también en el fortalecimiento institucional del Ministerio.

La tarea de supervisión

Los aspectos fundamentales del programa descansan en los supervisores: tanto la formación, seguimiento y apoyo de los monitores de los talleres de aprendizaje como el perfeccionamiento docente, son tareas que han asumido los 312 supervisores incorporados al proyecto. En el país existen 700 supervisores, de los cuales 400 corresponden al ciclo básico, por tanto cerca del 75% de éstos cumplen tareas técnico-pedagógicas dentro del programa.

Cada supervisor atiende aproximadamente 4 ó 5 escuelas. El trabajo lo realizan al interior de cada establecimiento y sólo eventualmente juntan a los docentes de diferentes escuelas. Se ha priorizado el carácter cotidiano del perfeccionamiento, ligando a los supervisores al quehacer global de la escuela.

Es importante destacar que los supervisores son los mismos que trabajaron en el ministerio bajo el régimen autoritario. Constituía, por tanto, un gran desafío operar el programa más significativo en materia de educación del período de transición democrática, sustentado sobre la base de funcionarios que habían sido más que un apoyo técnico del ministerio a las unidades escolares, los brazos de control del régimen a nivel de las escuelas. Hay que considerar que se suma a la intencionalidad política de control, el hecho de que a partir de los 80 se inicia el proceso de traspaso de todas las escuelas públicas a las municipalidades. Esta situación ayudó a desperfilar aún más la labor de la supervisión. A partir del año 86 se elabora un completo manual de control de las escuelas, el que debía ser aplicado por cada supervisor en alrededor de 70 de ellas. Por tanto, si bien nunca se elimina la función de apoyo técnico-pedagógico, ésta se ve muy disminuida.

Estos antecedentes permiten explicar la buena respuesta de los supervisores a las tareas que surgen de la ejecución del programa. Hay sin duda una recuperación, con mucho apoyo técnico de la función docente de los supervisores.

Al respecto, se señala en el Informe de Avance de la Evaluación del Programa lo siguiente: "En general los talleres (de perfeccionamiento docente) están contribuyendo a generar un clima escolar más favorable y también a un cambio en el papel del director (cuando participa en los talleres) y del supervisor. En todos los casos hay una tendencia a recuperar el papel docente y la preocupación por los problemas propiamente educativos".

Por su parte, la División de Educación del Ministerio dio los siguientes criterios generales en relación a la supervisión: el propósito es privilegiar una supervisión para lograr, con la participación de todos, una educación de calidad distribuida equitativamente.

Esto supone:

- "Que el trabajo de supervisión deberá priorizar la atención a aquellas escuelas que presentan mayores dificultades académicas, las que suelen atender a los niños de las familias socioeconómicamente más postergadas".
- "Es preciso desarrollar un estilo de supervisión crecientemente democrática y participativa que busque comprometer a todos los actores de la comunidad escolar en las acciones de mejoramiento de la educación que imparte el establecimiento".
- "Para facilitar lo anterior será conveniente fomentar la rápida puesta en práctica de las nuevas normas de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, las que próximamente se dictan sobre consejos de profesores".
- "La relación que se establezca entre el supervisor y el equipo docente deberá llegar a ser de cooperación técnico-pedagógica".
- "Se recomienda sistematizar la labor supervisora asegurando la continuidad y permanencia de ella en el tiempo".
- "Una vez identificados los problemas técnico-pedagógicos sobre los cuales se actuará, es necesario concentrar los esfuerzos en acciones muy bien delimitadas".

Estos lineamientos generales constituyen un marco normativo deseable sobre la tarea de supervisión y aún es prematuro emitir una opinión global sobre los cambios reales de esta labor. Sin embargo, los índices y evaluaciones actuales son esperanzadores. Hay un potencial profesional en los supervisores que se está desplegando. Hay por otra parte una voluntad de democratizar las relaciones entre los distintos estamentos del sistema educativo y que se reflejan en la normativa señalada.

Como dice García Huidobro, existe una indisoluble relación entre calidad y riqueza de la educación, la amplitud y profundidad de la democracia que se quiere levantar.[20]

[20] García Huidobro, J.E. *op. cit.*

Algunas consideraciones finales

Desde el punto de vista técnico, sin duda un programa de la naturaleza del que hemos intentado describir tiene que tener un impacto en el mediano plazo en cuanto a mejorar la calidad de la educación tal cual hoy está definida. El conjunto de líneas de trabajo en las que se apoya tocan diferentes aspectos que la investigación ha establecido como prioritarios en el logro de los objetivos de aprendizaje. La disponibilidad de texto, el perfeccionamiento docente entendido como reflexión de la práctica y apuntando a resolver los problemas específicos del aula, así como el mejoramiento de la infraestructura son sin duda elementos que deberían reflejarse en los resultados. Sin embargo, la puesta en marcha del programa ha levantado otras preguntas y vacíos de conocimiento; por ejemplo, lo referente a las dificultades de aprendizaje de niños "dañados" por las condiciones de miseria y desintegración familiar.

Por otra parte, este programa no opera en el vacío político y muy por el contrario, constituye más allá de sus propias intenciones, un campo de disputa entre gobierno y oposición.

Desde que se inició la transición hemos asistido a un desplazamiento del conflicto con la derecha, desde el terreno económico hacia el terreno de la cultura.

La hegemonía del modelo, de desarrollo neo-liberal, es total. Nadie cuestiona el modelo desde ningún sector del arco político y más bien lo que se releva son las correcciones al mismo y la mayor o menor influencia estatal en su aplicación. Habiéndose logrado un amplio consenso en esas materias, el terreno de la disputa es el terreno de las representaciones simbólicas.

La derecha no termina de creer en las políticas de amplios consensos y en la búsqueda de acuerdos por parte de los partidos de la Concertación. Se aumenta esta desconfianza por el hecho de que el Ministro de Educación es el socialista Ricardo Lagos quien lideró la oposición a Pinochet con anterioridad a la elección presidencial.

Los ataques de la derecha se han concentrado, por una parte en el equipo de asesores del Ministro y en el equipo en-

cargado de la puesta en marcha del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas. Se les supone la intención de crear una hegemonía cultural de corte socialista, de manera más sutil que los intentos de reformas propuestos durante el gobierno de Salvador Allende.

Esta suspicacia ha puesto el Programa en la mira de la oposición, la que ha concentrado sus ataques en el componente más novedoso del programa, como son los Talleres de Aprendizaje. ¿Por qué monitores y no profesores? ¿Quiénes los preparan? ¿Cuál es su influencia ideológica en los niños?, etc., etc. Estas son algunas de las muchas preguntas que se formulan desde la derecha. Por su parte el gobierno ha mantenido el Programa con un perfil bajo en cuanto a su difusión, cuestión que no ha ayudado a desvirtuar los ataques. Es más aún, se sabe que en el Programa de Mejoramiento Global de la educación chilena que se empezará a aplicar en 1992, el componente de los Talleres de Aprendizaje no se incorpora, cuestión que es absolutamente independiente de la evaluación sobre su eficacia, la que está siendo demostrada en el proceso de evaluación.

Finalmente cabe destacar el componente de participación y descentralización que implica la puesta en marcha de este programa. Ni las normativas ni los recursos pueden asegurar por sí solos la mejora de la calidad del proceso educativo y sus resultados. Lo más importante es la voluntad de los actores junto a la definición de espacios para la participación. Esto supone, además de la creación de mística, devolver a los docentes y supervisores su papel profesional. Se trata de proporcionar las condiciones para que se despliegue un proceso de participación en las escuelas en torno a las ideas, los medios y las acciones para la producción de aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación. "Programa de Mejoramiento de la Calidad en Escuelas Básicas de sectores pobres". Programa de las 900 Escuelas. Santiago, 1991.

Ministerio de Educación. "Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación". Santiago, Abril 1991.
García Huidobro, J.E. "La supervisión y la calidad de la Educación". Santiago, Julio 1990.
Filp, J. *et al.* "Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas", Santiago, Diciembre 1990.

Enseñanza media en Argentina: hacia la modificación de la gestión institucional como soporte de las innovaciones pedagógicas

*Alicia Carranza**

La enseñanza media en Argentina, configura el nivel donde la crisis global del sistema educativo particulariza y profundiza algunos de sus problemas. Entre los numerosos indicadores que identifican esa crisis, el nivel medio contiene algunos que expresan situaciones particulares en los órdenes sociocultural, curricular, de organización, legal y de gestión institucional que seguramente demandarán creatividad, flexibilidad y alternativas diferenciadas en la puesta en práctica de las políticas para el sector. De esos indicadores, sin pretender ser exhaustivo, cabe mencionar los siguientes:

En el orden sociocultural

- Las dificultades crecientemente mayores para comprender la "cultura juvenil" de las capas medias, tradicionales clientes del nivel y que hoy no parecen considerar a la escuela como una alternativa intrínsecamente valiosa.

* Alicia Carranza, Universidad Nacional de Córdoba y Departamento de Investigaciones e Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina.

- El difícil encuentro entre los códigos escolares de docentes y los de los nuevos sectores de más baja extracción social que van accediendo al nivel con escaso capital cultural aunque, paradójicamente, con una visión más valorizada de la escuela (Filmus, Braslavsky, 1988).
- El fracaso escolar, sobre todo de estos grupos, expresado en abandono y repitencia.
- Los cambios personales que experimentan los alumnos: entre un ingreso que sucede en los 12 a 13 años y un egreso que se ubica en los 17 a 18.
- La fuente "segmentación" del nivel en Argentina que diferencia la calidad de su oferta según el estrato social de los usuarios. Este fenómeno, supera la distinción entre lo público y lo privado y se advierte dentro del mismo espacio público.

En el orden curricular

- La ausencia de un currículo básico orientador. La diversificación anárquica de planes de estudios que ofrece la Nación, las provincias, el Consejo Nacional de Enseñanza Técnica (CONET), el ámbito privado y las universidades aparece como el resultado de grupos de presión más que como opciones diferenciadas en base a necesidades regionales o de conocimiento.
- La dificultad para lograr consensos sobre las funciones de la escuela media, que por su parte, no parece responder a ninguna de sus "promesas" (Tedesco, 1987).
- En relación a lo anterior, la dificultad para equilibrar una enseñanza que articule formación general y preparación para el trabajo.
- La persistencia de contenidos con escasa significación personal y social para los estudiantes (Entel, Braslavsky, 1988).
- Enfoques segmentados, enciclopedistas y desactualizados de los programas.
- La ausencia de flexibilidad curricular con opciones más diversificadas en el ciclo superior del nivel.

- En muchos casos, componentes autoritarios en la relación pedagógica.
- Prácticas docentes vagamente conectadas entre sí y con escasa relación a objetivos y metas compartidos.
- La demanda por más capacitación y profesionalización de los docentes y directivos.

En el orden de la gestión y organización

- Una tradición centralista en la organización y administración del nivel.
- Por lo mismo, una fuerte dependencia administrativa de las escuelas con respecto a los organismos centrales de conducción, sean éstos nacionales o provinciales.
- Una marcada uniformidad organizativa que abarca a las diferentes modalidades y jurisdicciones (Krawczyk, 1988), frente a la heterogeneidad de los grupos sociales que atiende.
- El estilo de gestión preponderadamente burocrático, desvinculado de la responsabilidad por el resultado del aprendizaje (Braslavsky, Tiramonti, 1990) y poco comprometido en profundizar una visión más democrática de la vida escolar (Krawczyk, 1988).
- La ausencia de articulación entre los distintos niveles que facilite la transición de uno a otro.
- Por último, en el orden jurídico, la carencia de una Ley General de Educación o al menos de una ley para el nivel. A diferencia de la escuela primaria y de la universidad –que contaron desde fines del siglo XIX con leyes propias– la escuela secundaria fue la arena donde se desarrolló la disputa de distintos proyectos para las clases medias: la propuesta de formación general –el bachillerato– que fortaleciera la posición social y la participación política de estas capas prevaleció sobre proyectos que proponían desviarlas hacia formaciones técnicas y terminales (Tedesco, 1970).

Esta rápida e incompleta identificación de los problemas del nivel medio no desconoce los esfuerzos que, desde 1984,

realizan no pocos políticos, directivos, docentes y técnicos para mejorar la oferta educativa. Sin embargo, es preciso recordar que previo a la recuperación democrática –a fines de 1983– los partidos políticos no habían logrado generar en sus plataformas programas globales para el sector. Sumado a ello, la inercia de algunos sectores y la anárquica sucesión de iniciativas, no logran todavía dar cuerpo a un proyecto estratégico de cambios.

Se tratará seguidamente, de ensayar una reflexión sobre las acciones que se pusieron y se ponen en juego para responder a algunos de los problemas señalados.

El punto de partida

La enumeración de problemas esbozada, permite contextuar el orden de cuestiones que debió enfrentar el gobierno constitucional recuperado en 1983.

A la ya señalada ausencia de programa para este sector educativo, se sumaron la situación económica y política del país y probablemente un conjunto de ideas en los nuevos equipos acerca de las dificultades para llevar a cabo las políticas a través de las mediaciones de un cuerpo jerarquizado y burocrático. Era claro que la crisis no permitía contar con los recursos para atender al mismo tiempo a todas las cuestiones mencionadas. Igualmente y frente a la diferenciación interna del nivel, una reforma total desde el poder central pecaría de antidemocrática.

En cuanto a las estrategias de ejecución de las políticas, se consideró la fractura existente entre la autoridad formal de quienes emiten la política y el poder de algunos actores "subordinados" que controlan las funciones esenciales.

En Argentina, uno de los actores con fuerte poder sobre los procesos institucionales es el representado por el estrato intermedio de la burocracia educativa (supervisores) y el de los rectores, (directores de los establecimientos), quienes poseen el saber y las prácticas específicas para incidir sobre las tareas y procesos de la escuela y respaldar u obstaculizar las propuestas de cambio.

En este contexto, las medidas impulsadas para el nivel medio desde 1984 podrían agruparse en dos categorías y tiempos sociales, atendiendo a los enfoques dominantes en cada una: por un lado las acciones diseñadas desde un enfoque reactivo y desarrolladas en "escenarios múltiples y heterogéneos" (desde 1984 a 1987) y por otro, proyectos y acciones que integran una concepción de cambio gradualista y focalizado en la institución escolar (desde 1988).

El enfoque reactivo

La política educativa de la dictadura militar (1976-1983) acentuó sustantivamente los controles autoritarios y burocráticos de la gestión escolar. En la nueva etapa, esta situación y la conciencia de que los cuadros medios de la burocracia no alentarían los enfoques democratizadores orientó a priorizar acciones que permitieran experimentar colectivamente relaciones participativas en un clima de libertad y respeto por el pluralismo ideológico.

Este enfoque reactivo con respecto a las políticas anteriores (Braslavsky, Tiramonti, 1990) apuntó centralmente en las escuelas a cambiar actitudes, en escenarios diseñados para la interacción horizontal entre funcionarios, técnicos, directivos, docentes, que en ocasiones incluyeron a sindicalistas, padres y estudiantes reunidos por establecimientos o grupos de escuelas o comisiones *ad hoc*.

Por otra parte, la intención de involucrar a la población en nuevas prácticas de participación, inspiró la convocatoria al Congreso Pedagógico donde, a lo largo de todo el país, ciudadanos particulares y representantes de diversos grupos y corporaciones propusieron enfoques básicos para las políticas educativas.

Este es un período en que el sector político de la conducción más comprometido con los cambios ensaya, en varias provincias y en el orden nacional, prácticas de gestión que pasan por alto parcialmente la línea jerárquica –sobre todo al sector de la burocracia intermedia conformada por los supervisores y los técnicos de carrera– y propone una comunicación di-

recta de los funcionarios y técnicos de proyectos con los operadores del sistema. A través de esta estrategia se articulan medidas como el funcionamiento de los centros de estudiantes, la superación de los exámenes de ingreso, la modificación del sistema de evaluación, la derogación de normas antidemocráticas o represivas.

Aunque el discurso oficial del período integra propuestas descentralizadoras y plantea cambiar el currículo, mejorar la gestión institucional así como la calidad de los aprendizajes (cuestiones que encaran varias provincias), las energías se concentraron en potenciar mediante la participación y sensibilización de los docentes y directivos, la toma de conciencia sobre la posibilidad de los cambios; en particular, la necesidad de revertir el estilo autoritario y represivo de la gestión anterior.

Los escenarios fueron específicos (por escuela) o múltiples (varias escuelas o comisiones *ad hoc*) con metodologías que priorizaban la discusión en grupos heterogéneos. Los temas y las formas de trabajo apuntaban a mejorar la práctica pedagógica, sobre todo la relación docente-alumno y la selección y tratamiento de los contenidos programáticos.

El Congreso Pedagógico ofreció el marco para establecer consensos o disentir sobre enfoques filosóficos, políticos, pedagógicos y organizativos globales, con miras a las grandes orientaciones de la educación. Paralela y simultáneamente los talleres docentes, mesas de trabajo, jornadas de reflexión, consulta y evaluación referidos a cuestiones curriculares y de capacitación, permitieron relevar una abundante información sobre situaciones y problemas de los planteles y sobre representaciones, valoraciones y expectativas que deberán tomarse en cuenta en las programaciones. En algunos casos la información recogida demandó un esfuerzo de análisis y sistematización para utilizarla en propuestas.

Es probable que estos escenarios de comunicación hayan favorecido una toma de conciencia acerca de los nuevos propósitos educativos del gobierno democrático. Es probable también que esta toma de conciencia haya influido en el cambio de algunas prácticas en el aula y en la dirección de las escuelas. Sin embargo, no podría afirmarse que el esfuerzo desplegado

haya logrado conformar estrategias de cambio en los establecimientos escolares.

Valorando estos resultados parecería que este paradigma participativo respondió más a las necesidades políticas del grupo de gobierno que a las necesidades de los actores sociales. (Braslavsky, Tiramonti, 1990).

Investigaciones posteriores a 1986 muestran, por ejemplo, que los docentes y directivos mantienen una representación cristalizada con respecto a la segmentación sociocultural de la sociedad argentina y, concomitantemente una visión algo fatalista de que a cada segmento corresponde casi "naturalmente" "escuelas y ofertas diferentes". Los sectores populares deben ser integrados con recursos preponderantemente afectivos, en actividades prácticas y oficios; los sectores medios y altos requieren de una preparación científica o teórica y de recursos más racionales y críticos (Krawczyk, 1988). También se señala que los docentes encuestados atribuyen los bajos resultados pedagógicos fundamentalmente a los organismos de gestión administrativa (por falta de recursos, de capacitación, entre otras) y a las condiciones sociales del alumnado. La transferencia de responsabilidad por los resultados de los aprendizajes predispone a los docentes a mantenerse neutrales frente a problemas significativos de orden pedagógico tales como las "contradicciones entre el lenguaje familiar y el lenguaje escrito, la falta de comprensión de ciertas áreas del conocimiento", por ejemplo (Krawczyk, 1988).

Los estudios señalan que la neutralidad respecto a la calidad de la educación también se manifiesta en supervisores y rectores que no aparecen como los principales portadores de las innovaciones y tienden a atribuirse funciones que no están directamente vinculadas a la transmisión de conocimientos (Braslvasky, Tiramonti, 1990).

Lo relevado por estas investigaciones sugiere que los cambios asumidos en el sector político no son suficientes para articular la vida cotidiana de las escuelas si supervisores y directores en sus papeles técnico-pedagógicos no son involucrados. Por lo mismo, parece insuficiente la participación horizontal y heterogénea, descontextualizada de las dinámicas especí-

ficas de los establecimientos donde los papeles complementarios construyen conflictos y consensos particulares.

El estilo de comunicación horizontal y múltiple estimuló la expresión de variadas y singulares ideologías educativas sin generar, necesariamente, compromisos y acciones continuadas que hubieran exigido más adaptación mutua, negociación y tolerancia para lograr consensos en algunas metas.

Semejante densidad de interacciones con multiplicidad de sentidos, en contextos débilmente articulados y altamente conflictivos (bajos salarios, deficientes condiciones materiales de trabajo etc.) pueden potenciar, contrariamente a lo que se busca, actitudes de resistencia a los cambios al prevalecer las demandas (indudablemente justas) por las condiciones que rodean la tarea educativa (y potenciar las disposiciones muy estructuradas de transferir responsabilidades y neutralizar el componente pedagógico que interviene sobre los resultados).

El enfoque, a nuestro entender positivo, de partir de los operadores para producir el diseño de las programaciones se ve también limitado, en estas estrategias de acciones colectivas, porque las necesarias mediaciones que se producen desde la participación de los sujetos al diseño del programa van transformando el insumo original. La variedad de los aportes (realizados a veces desde el sentido común, la desinformación y un pragmatismo acuciante), obliga a los técnicos que procesan la información a sintetizar y en consecuencia modificar el contenido de las propuestas. El sujeto no se reconoce posteriormente en el producto elaborado (diseños curriculares, contenidos de capacitación, etc.) lo que puede provocar y de hecho ha provocado sentimientos de manipulación.

De cara a la institución escolar y a sus actores vuelve a plantearse el viejo problema para el diseño de las políticas de cambio. ¿Cómo lograr cierta cooperación e interdependencia de actores que persiguen intereses divergentes? (Crozier, 1977). ¿Cómo lograr que los principios de la política educativa sean asumidos como propios por grupos significativos de actores y se traduzcan en programas de acción innovadores? ¿Cómo implantar esta lógica de la innovación escolar en el contexto de la crisis del Estado argentino, sin recursos para aumentar suel-

dos ni mejorar las condiciones materiales de trabajo, cuando son estas mejoras las que garantizarían contar con más disposiciones favorables de los actores?

Frente a los esfuerzos de las políticas diseñadas hasta 1987 y sus escasos efectos, según las investigaciones realizadas, las conclusiones expresan más interrogantes que certezas respecto a qué acciones priorizar, profundizar o cambiar.

El enfoque gradualista

Desde 1988 la legislación, la descentralización, (manifestada en el propósito de transferir a las provincias escuelas de nivel medio de jurisdicción nacional y dotarlas de mayor autonomía de gestión), junto al tema de la calidad de la enseñanza comienzan a analizarse más detenidamente. En varias provincias se aplican reformas curriculares y cursos sistemáticos de capacitación. En los sectores de la decisión política, al objetivo por más democratización se agrega el de más calidad. Se advierte un desplazamiento complementario desde un enfoque que enfatiza "democratizar por las interacciones" a otro más integrador de "democratizar por una oferta de mayor calidad". Si bien no se conforma todavía un programa o plan identificable de transformación del nivel, este conjunto de ideas dominan las propuestas que ahora se despliegan.

Entre ellas, la mayor atención de los diseñadores de las políticas está dirigida a la gestión institucional de la escuela como el foco generador de los cambios.

La idea-fuerza es que la reforma de la escuela "inicia el proceso de transformación de la educación secundaria entendida como transformación organizativa y curricular" (Anteproyecto-Jurisdicción Nacional).

Ejemplos: en la provincia de Córdoba, (con administración radical[20] los proyectos de Ley General de Educación coinciden en dotar a las escuelas de mayor autonomía pedagógica propiciando formas participativas de gestión en el centro educativo.

[20] Unión Cívica Radical.

En la jurisdicción nacional (administración justicialista)[21] el anteproyecto para la transformación de la enseñanza secundaria propicia la modificación paulatina, "según las posibilidades y ritmos propios" de los establecimientos escolares. La escuela es considerada una unidad de gestión que, con obligaciones mínimas y opciones de profundización propuestas desde el ministerio, debe desarrollar por sí misma una nueva organización institucional y curricular propiciando por un lado, la participación de la comunidad y por el otro, la adecuación del currículo a través de contenidos y proyectos regionales.

Puesto que en el marco de este trabajo no es posible realizar un análisis de estas propuestas, se intentará una reflexión global que sintetice el enfoque estratégico que las sustenta y los interrogantes que desencadenan.

El nuevo enfoque sobre la gestión institucional y pedagógica en las escuelas medias

Las estrategias que en la actualidad se proponen, sugieren enfoques inspirados en los estudios sobre la organización escolar y la puesta en vigencia de políticas sociales por un lado y por otro, en el nuevo modelo de participación del Estado y la comunidad en el servicio educativo.

La teoría reciente sobre la escuela y la materialización de políticas, advierte que las reformas pueden hacerse efectivas o no en las escuelas y que ello sucede a través de los compromisos de sus actores. Con este conocimiento se abre un espacio poco atendido por los administradores y los investigadores; el espacio institucional.

El interés por la escuela parece abandonar el enfoque sistémico y administrativo que la explica como una organización homogénea y abstracta, regulada desde lo formal por normas y decisiones de la autoridad, supuestamente acatadas por todos. Los nuevos conocimientos la descubren como un espacio de conflicto, donde las condiciones objetivas de trabajo y

[21] Partido Justicialista (o Peronista).

las ideologías educativas –de base práctica y controvertida– predisponen visiones y prácticas sobre la realidad escolar más allá de la racionalidad de las políticas.

Al margen de la reglamentación y del control sobre su cumplimiento cada escuela regula un margen de autonomía, generalmente acordado en forma implícita, para adecuar la política a sus posibilidades objetivas e ideológicas.

Esa autonomía que también se reproduce al interior del establecimiento en cada uno de sus actores, sumada a la carga administrativa del cuerpo directivo, a la baja profesionalización de los docentes y a los escasos recursos, ha profundizado un rasgo típico de las escuelas medias: la llamada por algunos investigadores "flojedad" estructural o conexión vaga. Esa característica se expresaría en dos aspectos cuyos efectos han mostrado diversas investigaciones: el trabajo pedagógico y la responsabilidad por sus resultados "ha dejado de ser una condición básica de la integración institucional" (Ezpeleta 1990), lo cual equivale a afirmar que la escuela se desentiende de su función principal; y la tarea pedagógica ocupa un segundo lugar después de otras burocráticas y simbólicas (mantener la disciplina, promover acciones prestigiosas socialmente aunque pedagógicamente irrelevantes, cumplir con los rituales de las conmemoraciones, etc.).

En este contexto, aparece altamente incierto el destino de las políticas que apuestan a mejorar la calidad de la educación si la escuela no restituye al centro de sus preocupaciones la función que la identifica y la distingue de otras organizaciones: la enseñanza.

Los materiales que se están produciendo en esta etapa permite inferir que una nueva conceptualización sobre la escuela estaría expresándose en las propuestas de cambio.

Estas tratarían de promover la construcción de otra visión o cultura "organizacional" (Krawczyk, 1988) mediante la participación de los actores (incluyendo a los representantes de la comunidad). En base a nuevas capacidades cognoscitivas y organizativas desarrolladas en aprendizajes cooperativos (Braslavsky, Tiramonti, 1990), las políticas se adecuarían explícitamente –con la mayor racionalidad y compromiso posibles– a las

posibilidades institucionales de cada plantel.

Esta dinámica de sincerarse e involucrarse de los actores en lo organizativo y curricular, supuestamente alentaría un trabajo de mayor calidad pedagógica desplazando progresivamente la cultura formal, ritualista y simbólica que caracteriza la vida escolar.

La lógica de este enfoque rescata la idea de que la racionalidad necesariamente limitada (de las propuestas y de los sujetos), compartida, negociada, adaptada mutuamente a las condiciones reales de cada institución, se amplía, se vuelve más eficaz y efectiva que la racionalidad contingente de actores aislados o corporativos o identificados por sus funciones formales en la estructura jerárquica del sistema.

La mayor racionalidad no sólo sería el efecto de la "adaptación mutua" sino del "control mutuo" sobre los sujetos y sus acciones. La idea de que finalmente cada escuela representa la oportunidad de transformar "nuestros modos de acción" (Crozier, 1977) y no las instancias de decisión política, ha influido en las recientes propuestas. Sus diseñadores, en efecto, se han preocupado por crear algunas condiciones (modificación del régimen laboral, pago de horas institucionales entre otras) e instrumentos (ley) que faciliten a los planteles asumir gran parte de la organización institucional y curricular. Se reconoce, de esta manera, la articulación de lo pedagógico y lo organizativo y la importancia de la regulación de esta última dimensión para el desarrollo o la congelación de la innovación curricular.

Las reflexiones que suscita este nuevo capítulo de la historia de la enseñanza media son muchas. Intentaré proponer algunas:

Si se trata de cambiar la "cultura organizacional" mediante la participación en la gestión institucional y curricular de la escuela, esto representa un objetivo a mediano y largo plazo.

Para el corto plazo se deberá estar preparado para responder a muchas contingencias.

- En primer lugar es altamente probable que el conflicto aumente en los establecimientos. La variedad de sentidos que aportarán los sujetos requerirá un tiempo de aprendizaje para las habilidades de la negociación, la "adaptación mutua" y el consenso.

- Además de los conflictos internos, también aumentarán las demandas a las autoridades administrativas por mayor información, capacitación, recursos, etcétera. En la actual crisis financiera esto constituye un desafío.
- La segmentación del nivel hace prever que las escuelas no tendrán posibilidades homogéneas para transformar los modos de acción colectiva de sus agentes. El apoyo deberá diferenciar para compensar.
- La profesionalización del docente de secundaria tiene que acentuar la doble exigencia de: dominar los contenidos de su asignatura y el saber y la práctica pedagógica. El esfuerzo de tal profesionalización no puede quedar librado a los recursos de la escuela. El desarrollo de los conocimientos es tan acelerado que, si bien corresponde a la escuela comprometerse en la articulación de contenidos, la capacitación permanente es una responsabilidad del sistema en su conjunto.
- Conviene preguntarse cuánto y cómo habrá que trabajar, desde los organismos técnicos y los establecimientos, para equilibrar una participación que no invada el trabajo pedagógico con el sentido común o los intereses particulares. Sociedades muy heterogéneas integran también ideologías educativas contradictorias y regresivas. Las orientaciones técnicas, por un lado y las valorativas propias de la sociedad democrática por el otro, deberán garantizarse desde los organismos políticos de conducción. El currículo básico y común sería uno de los instrumentos adecuados.
- El tema de la participación plantea el interrogante de su posibilidad en un contexto socioeconómico donde la población emplea casi todo el tiempo disponible en lograr la subsistencia propia y familiar.

Finalmente y sin pretensión de agotar las preguntas posibles resulta ineludible conectar estos enfoques, que promuevan la autonomía de las escuelas, al nuevo paradigma de achicar el Estado transfiriendo más responsabilidad a la comunidad en la prestación y mejoramiento del servicio educativo. En un discurso pronunciado recientemente, el actual Ministro en Edu-

cación de la Nación expresó: "La transformación de las relaciones entre el sistema educativo, el Estado y la sociedad trasciende el debate entre los estatistas y los privatistas. En efecto, lo que está en juego es la necesidad de convertir a la comunidad en un verdadero agente educativo capaz de satisfacer las demandas educativas de toda la población"... "He aquí el desafío más profundo de la sociedad argentina: la elaboración de un nuevo proyecto histórico donde la comunidad, sin distinciones formales, pueda ser considerada como un sujeto y agente de la educación"...

La profundización de la segmentación de la sociedad argentina y su sistema educativo es el producto histórico de políticas antidemocráticas reales. Esta diferenciación, agudizada en los últimos años por una creciente concentración de la riqueza, va polarizando a una comunidad, progresivamente empobrecida en su mayoría. Los bajos salarios, la deficiente infraestructura escolar, la falta de bibliotecas, equipos y materiales didácticos, la cantidad de alumnos que atiende cada docente, la falta de estímulos a la creatividad y perfeccionamiento profesional en los circuitos más pobres del sistema, conforma un cuadro de situación difícil de revertir por la comunidad local. Sólo el Estado posee la capacidad de alterar estas situaciones con políticas claras de compensación.

Los nuevos enfoques de la organización escolar y de la ejecución de proyectos, aconsejan fortalecer los procesos micropolíticos de las escuelas como estrategias válidas de integración cultural de los sujetos. Tales procesos, que favorecen la identificación de los actores con la institución y sus prácticas, ofrecerían mayor viabilidad a las tendencias democratizadoras.

Sin embargo, estos beneficios no deberían debilitar el papel principal que corresponde jugar al Estado en nuestras sociedades, como la única instancia capaz de garantizar cierta equidad a través de estrategias diferenciadas de compensación de diferencias (Tedesco 1988).

La presencia de una firme voluntad política (expresada en los apoyos técnicos y financieros) para regular los procesos de cambio aparece tan importante y necesaria como la participa-

ción, la creatividad y los recursos que puedan aportar las comunidades locales.

Bibliografía

Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós. M.E.C.

Braslavsky, C. y Tiramonti, G. (1990). *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*. FLACSO. Buenos Aires. Niño y Dávila.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1977). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. 1ra. Edición Mexicana. Alianza, 1990.

Ezpeleta, J. (1990). "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XX. 4º Trimestre.

Filmus, D. y Braslavsky C. (1988). *Ultimo año del Colegio Secundario y discriminación educativa*. FLACSO. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Krawczyk, N. (1988). "Los procesos institucionales y la discriminación educativa en los colegios secundarios argentinos". En *Revista Propuesta Educativa* Nº 1, FLACSO, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Ministerio de Educación y Justicia (1990). Anteproyecto. Programa: Transformación de la Enseñanza Secundaria.

Ministerio de Educación y Justicia. Curso Nacional de Capacitación y Actualización en Planificación y Administración de la Educación. Discurso inaugural del Ministro de Educación y Justicia, noviembre 1990.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (1990). Proyectos de Ley General de Educación.

Pascual, R. (Coord.) (1987). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco Madrid, Narcea.

Paviglianitti, N. (1988). Diagnóstico de la Administración Cen-

tral de la Educación. Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia.
Tedesco, J.C. (1980). *La educación argentina entre 1930-1955. En el país de los argentinos*. CEAL. Buenos Aires.
Tedesco, J.C. (1987). *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
Tedesco, J.C. (1990). Reforma del Estado y políticas educativas en América Latina. UNESCO. Congreso Internacional sobre planeamiento y gestión del Desarrollo de la Educación. México.
Tiramonti, G. (1989). *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* FLACSO. Buenos Aires, Miño y Dávila.

LA GESTIÓN ESCOLAR POR LOS MAESTROS COMO APOYO A LA RECUPERACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

*María Cecilia Fierro E.**

Este trabajo intenta analizar algunos posibles significados de un concepto central del discurso actual sobre modernización educativa: "la profesionalización de la práctica docente". Se toma como punto de partida la reflexión sobre diversos problemas significativos que se manifiestan en el trabajo diario de los maestros y que constituyen retos importantes que enfrenta la tarea por modernizar la profesión.

El esfuerzo se centra en establecer algunos nexos entre una serie de situaciones observables en la dinámica escolar y ciertos elementos estructurales de la organización de la profesión y del gremio.

La mayor parte de las ideas aquí expuestas tiene como fuente princial la experiencia de trabajo directo durante los dos últimos años con maestros de escuelas rurales del Estado de

* María Cecilia Fierro E., Centro de Estudios Educativos.

Guanajuato.[22] La plataforma para hacer este análisis es precisamente el reconocimiento de los principales obstáculos enfrentados en este proceso de innovación en la gestión, situación que permite develar dinámicas y situaciones internas de la organización escolar.

Preocupados por comprender cuáles son las causas que explican el que tantos esfuerzos orientados a promover un cambio en las prácticas escolares tiendan a diluirse conforme descienden de los niveles de decisión a los de operación, hemos querido esbozar un intento de explicación de esta problemática desde la perspectiva del trabajo docente, retomando e interpretando aquí reflexiones, discusiones, prácticas y silencios que han resultado significativos en los distintos encuentros tenidos con maestros de educación básica.

Dado que se trata de un primer esfuerzo de elaboración conceptual, al término del trabajo de campo, estas reflexiones tienen un carácter preliminar y están en proceso de enriquecimiento y validación a partir de nuevas búsquedas conceptuales.

El planteamiento de fondo del trabajo se centra en la preocupación por comprender la forma en que afectan el quehacer de los maestros las distintas concreciones del ordenamiento político y gremial, con sus luchas, contradicciones y sus intereses propios.

La hipótesis que se intenta desarrollar parte de la constatación de que el trabajo diario de los maestros acusa un problema que puede describirse como "vaciamiento de significado, de contenido o de tareas específicas", lo que se interpreta como "empobrecimiento y/o pérdida de identidad" en su profesión.

[22] Proyecto de Atención al Rezago Escolar en Escuelas Rurales del Estado de Guanajuato, auspiciado por el Internacional Development Research Center IDRC, Canadá. El proyecto se realizó en doce comunidades pertenecientes a dos zonas escolares el Estado. Cf. Sonia Lavín *et al.*, CEE, 1989-1991.
Una de las estrategias del proyecto ha sido la involucración de los maestros en un proceso de investigación-acción estructurado como "Programa de Especialidad en Investigación Educativa y Docencia" (PEID) que acreditó la Escuela Normal de Especialidades del Estado. Cf. Fierro, Farrés *et al.* Informe sobre la práctica docente e informe de evaluación del proyecto, documentos en proceso, CEE, 1991.

Identidad profesional, a su vez, se define de manera muy general, como aquello que da contenido, tareas y significados comunes a un quehacer social.

De ahí que si bien las búsquedas teóricas de fondo que habrán de seguir a estas reflexiones se orientan a comprender la cuestión del poder, la institución, la organización escolar y la forma en que los procesos de negociación implicados imprimen cierta orientación al trabajo docente, la perspectiva más fenomenológica dada por la observación y el diálogo con los maestros nos lleva a un planteamiento del problema en términos de identidad profesional. Este concepto opera así como nexo entre la perspectiva micro, dada por los sujetos maestros y el ordenamiento macro donde la organización de la profesión responde a intereses y luchas determinadas.

Se retoman, solamente con fines de análisis, tres de los muchos significados susceptibles de ser considerados como componentes de la identidad de la profesión docente:

- identidad como dedicación principal en términos de tiempo, de ingresos y de espacio de concreción de la fuerza productiva al trabajo docente;
- identidad como posibilidad de participar en la construcción de un proyecto político desde el quehacer docente;
- identidad como posibilidad de elaborar una postura y práctica pedagógicas nutridas en el intercambio pluralista, crítico y democrático al interior del cuerpo docente.

La tesis básica que nos proponemos sustentar en este trabajo, es que las condiciones laborales actuales, sumadas al tipo de relación establecida entre el poder sindical y las burocracias del sistema educativo están en la base de la acción desprofesionalizante del trabajo docente por cuanto suponen distantes o incluso contrarias algunas notas esenciales de este quehacer.

Modernización y profesionalización del trabajo docente se asocian con la tarea de fortalecer la identidad magisterial en sus expresiones concretas. Se proponen, finalmente para la discusión, algunas líneas de reflexión encaminadas a relacionar en la práctica ambos esfuerzos.

Modernización educativa, profesionalización del magisterio e identidad profesional

El proyecto de la actual política educativa acorde con las grandes orientaciones económicas seguidas en la presente administración, plantea la necesidad de contar con "la participación decidida del magisterio en el cambio social que demanda la modernización del sistema educativo". Asimismo, se afirma que "la educación que demandan los mexicanos para enfrentar los retos del presente y del futuro, tendrá respuesta en la medida en que la formación y actualización docentes se transforme en el gran proyecto académico de México para el Siglo XXI".[23]

Es así que el proyecto de modernización educativa parece descansar esencialmente en los docentes y el término que expresa la modificación de su quehacer en el sentido que marcan los nuevos rumbos de la Nación, se expresa en términos de "profesionalización".

Los aportes de la investigación educativa sobre práctica docente, sin embargo, ponen de manifiesto la necesidad de matizar el alcance que se da a acciones puntuales de apoyo técnico al trabajo de los maestros, tal como lo señala Justa Ezpeleta: "La importancia capital de la capacitación docente encuentra su justa dimensión cuando se advierte que el maestro no agota su trabajo en el salón de clases, exclusivamente sometido a exigencias didácticas, sino que trabaja en y para la escuela, expuesto a normas administrativas y laborales que atraviesan y rebasan su actividad dentro del salón. Si este es el espacio por excelencia del desempeño técnico, las reglas del juego institucional imponen condiciones que definen en gran medida lo que es posible realizar en el aula.[24]

Es así si hablamos de "profesionalizar" el trabajo de los maestros, valdrá la pena analizar algunas situaciones de carácter estructural que están a la base de la actual dinámica despro-

[23] Programa para la modernización educativa. Documento sobre formación y actualización de docentes.

[24] Ezpeleta, J. "Sobre las funciones del Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XX Nº 4, México, 1990, pág. 15.

fesionalizante que le resta calidad en sus prácticas diarias, evitando así el riesgo de pretender hacer descansar en los maestros –a través de apoyos técnicos– una serie de transformaciones que han de generarse en otros ámbitos.

Tres elementos teóricos orientan nuestros esfuerzos de análisis.

El primero referido a una concepción del trabajo docente como quehacer social que, desde una doble plataforma institucional –sistema educativo y organización magisterial– coloca a los profesores como los agentes del Estado directamente responsables de mediar el encuentro entre el sistema escolar y los grupos sociales particulares.

Quehacer social multidimensionado, hecho de relaciones entre personas, donde lo institucional y lo social están en continua interacción con la individualidad de los maestros expresada en intereses, habilidades e historias particulares.

Esta posición social estratégica de los maestros, explica en buena medida la fuerza y el dinamismo potencial de su quehacer para favorecer u obstaculizar cambios sociales. Pero también hace que los maestros lleven a cuestas el peso del complejo aparato estatal del que forman parte, con sus dinámicas, sus luchas y sus condicionantes, al tiempo que se enfrentan cada día con la problemática social que viven los distintos grupos con los que laboran. Esto no en abstracto, sino en las realidades concretas de cada uno de sus alumnos, que vendrán mejor o peor alimentados; con o sin útiles escolares; con una vivencia de mayor o menor contacto con la lengua escrita, etc. Situaciones, todas, que afectan el trabajo del maestro.

En segundo lugar compartimos la visión de que los maestros se forman esencialmente a lo largo de su ejercicio docente a través de su paso por las escuelas.

Una formación que se da en la práctica diaria y va así nutriéndose de la interacción entre los intereses y expectativas de cada maestro con las "reglas del juego" de la institución escolar y de la organización magisterial, siempre confrontada y enriquecida por su inserción en un contexto particular.

La relación pedagógica es así el espacio privilegiado de concreción de los aprendizajes significativos de cada docente

sobre el "ser maestro", adquiridos a lo largo de su vida de estudiante, su formación magisterial y su trayectoria docente.

Por último, el esfuerzo por entender qué significa en el discurso oficial el término "profesionalizar" y qué nuevos significados puede tener si se le mira como esfuerzo por revertir las actuales tendencias desprofesionalizantes del trabajo docente, nos ha llevado a otro concepto: identidad profesional.

Si profesionalizar se entiende como dotar de mayor consistencia, alcance o eficacia a un quehacer socialmente productivo, necesariamente nos vemos trasladados al campo de explicitación de las notas constitutivas de dicho quehacer.

Una primera formulación a nivel filosófico del concepto identidad que pueda operativamente aportar a este análisis, nos lleva a entenderla como la intelección de los rasgos fundamentales de algo o de alguien. Es algo parecido a "ponerle nombre" a algo a partir de aquello que lo especifica.

En el caso de la profesión docente, identidad magisterial tendría que ver con el proceso de auto-apropiación por los maestros, de las notas constitutivas de su quehacer. Dicho de otro modo, identidad sería aquella construcción de una imagen y una práctica de "ser maestro", hecha por cada profesor particular, a partir de la experiencia de pertenencia a una institución y a un colectivo magisterial.

Concepto sumamente rico que no tenemos en este momento condiciones para desarrollar a fondo en sus connotaciones psicosociales, pero que sugiere cantidad de significados: identidad magisterial que es historia; es conciencia de sí mismo; es pertenencia, es proyecto; es acción; es fuerza colectiva, todo en una dialéctica que va de lo asumido a lo practicado, a partir de lo posible.

Retomamos así a manera de ejemplo los tres elementos antes señalados:

La crisis de profesionalización del magisterio como pérdida de la identidad profesional

Es un hecho por todos reconocido que la profesión magisterial en México, conformada a través del tiempo por la educación

normalista y las condiciones estructurales de trabajo, ha venido sufriendo en las últimas décadas un profundo desgaste con la consecuente desvaloración frente a los propios maestros y frente a la sociedad en su conjunto.

Identidad profesional como dedicación preferente al quehacer educativo

Un primer elemento considerado básico por su significado de "condición de posibilidad" del ejercicio magisterial, es la dedicación al trabajo docente, no sólo como fuente principal de subsistencia sino como el ámbito prioritario de aplicación de la fuerza productiva y de la capacidad creadora.

Este significado se desprende de la asunción del maestro como trabajador del Estado y a la vez como profesional de la educación.

Dedicación profesional implica, en consecuencia, una ocupación preferente en tiempo e interés por el magisterio, así como el evitar que se constituya en actividad enajenada. Una sobreocupación aun dentro de la tarea docente, resulta igualmente desprofesionalizante por lo que supone de "rutinización" y consecuente pérdida de calidad.

Sería importante conocer los datos precisos de ocupación en actividades no docentes de los maestros, a nivel nacional. Sin embargo, el proyecto que realiza el CEE en el Estado de Guanajuato permite constatar que es mayoritario el número de profesores que combinan la docencia con otras actividades o que doblan turno.

Es previsible que en lo inmediato no se modifique esta tendencia de que la profesión docente coexista con las más diversas tareas por haber dejado de constituir la fuente principal de subsistencia, diluyéndose así este componente que está a la base de la construcción de una identidad del trabajo docente.

Un primer reto que enfrenta la tarea de modernizar el sistema educativo y de profesionalizar a los maestros es, desde esta óptica, el asegurar que haya maestros que profesionalizar, desde una mínima estabilidad laboral.

En este momento no hay condiciones, ya que los profesores están sujetos a la presión de resolver su supervivencia a

través de diversas estrategias de pluriempleo. Para muchos resulta denigrante, por otro lado, constatar que personas con oficios considerados menos calificados tengan acceso a mejores condiciones de vida. En el proceso de absorber otras ocupaciones, la identidad parece incluso irse desplazando desde el magisterio –profesión inicial– hacia la actividad que va reportando el ingreso mayor para la subsistencia.

Maestros así que van siendo poco a poco más "maistros" (mecánicos, albañiles, carpinteros, taxistas) que maestros y que no quieren saber ya nada de su segundo oficio: enseñar.

La siguiente entrevista realizada por un profesor a un compañero, refleja esta postura compartida por muchos colegas: "¿Qué piensa ahora, al cabo de sus 23 años de ejercicio profesional, de haber elegido el magisterio?

"Que ahora esta profesión ya no da para cubrir mis necesidades y me arrepiento de estar en ella. Pienso dejar el trabajo si me sale una mejor oportunidad. Ahorita ya nada más estoy tratando de pasar el tiempo mientras me jubilo. El magisterio ha decaído mucho en sí.

Más adelante señala: "respecto a la imagen del maestro, actualmente la comunidad ve al profesor como cualquier persona común y corriente y es por lo mismo que ellos se dan cuenta de los bajos salarios que percibimos". Luego dicen: "no hombre, yo gano más que ese profesorcillo y eso que trabajo en el campo".[25]

Identidad profesional como participación en la construcción de un proyecto político de Nación

Un segundo componente que creemos básico en la profesión de maestro, es el que deriva de participar en la elaboración de un proyecto político que defina una visión del papel social de la educación y en consecuencia, del quehacer del maestro para un país y un momento histórico concreto.

El discurso magisterial que la cultura normalista y el

[25] Entrevista realizada por un maestro en la Guía de Autoestudio Nº 3: "Intereses expectativas e imagen del maestro". PEID, 1989.

aparato sindical han conservado y transmitido de generación en generación, está profundamente arraigado en la conciencia de los docentes, como lo hemos constatado con cientos de ellos en reflexiones sobre el "ser maestro".

Algunos elementos recurrentes quedan de manifiesto en este discurso, tales como los que se citan textualmente a continuación:

"el maestro es el agente primordial, es el guía espiritual, es el ser capaz de transformar la sociedad"; "el maestro es el encargado de sacar a los alumnos de la ignorancia y de la pobreza"; "es el guía, el formador, el agente de cambio"; "en sus manos está el transformar el producto que nos llega, moldear la materia para forjar a las nuevas generaciones"; "la labor del maestro supone la generosidad, la capacidad de dar sin ver los frutos de su trabajo, de ser apóstol en favor de la niñez".[26]

Vamos a dejar de lado la reflexión sobre concepciones implícitas de alumno o de proceso de enseñanza-aprendizaje, para centrarnos en el discurso como elaboración "de un deber ser". Este define individualmente una serie de atributos y responsabilidades sociales al trabajo docente, de las que se desprenden, sin la menor referencia a intermediaciones o acciones colectivas, cambios de impacto social amplio. "El cambio" se asigna como tarea "al maestro". Cómo y con quién, no se explicita.

Este discurso, propio del proyecto de la Escuela Rural Mexicana, fue valioso en su momento porque dio sentido y propósito al trabajo de los maestros en función de condiciones políticas y económicas cruciales para la Nación. Fue precisamente esta congruencia la que permitió que el gremio consolidara una identidad profesional que orientara la concreción de sus prácticas pedagógicas.

Es imposible analizar aquí los factores que provocaron la paulatina dilución del proyecto político que dio sustento a este discurso. Queda claro, sin embargo, que su repetición acrítica no garantiza de ninguna manera la permanencia de las capacidades orientadoras y aglutinadoras que tuviera antes.

[26] Ensayos sobre el Ser Maestro. Programa de Especialidad en Investigación Educativa y Docencia, I Taller, octubre 1989.

La falta de tareas claras y viables para los maestros en su papel de trabajadores del Estado y profesionales de la educación, parece tratar de esconderse en este discurso del "deber ser" magisterial, inasible e inaccesible desde la plataforma en que actualmente laboran los docentes.

Discurso así alienante por cuanto sirve solamente para cargar más de significados de culpabilidad o impotencia a los maestros que no encuentran referentes de su práctica diaria que apunten al logro de tales objetivos, ni pistas en la dinámica escolar que tracen lazos entre las prácticas reales y este deber ser, por demás vasto y descontextualizado.

Por ello mismo, su persistencia en la actualidad constituye un importante obstáculo para la construcción de un proyecto magisterial que requiere el país en las actuales circunstancias.

Una re-significación del discurso a partir de las concreciones actuales del trabajo docente y de las distintas formulaciones de su papel social en este momento, es una segunda tarea que habría que enfrentar el esfuerzo por "modernizar" nuestro sistema educativo.

Más allá de "modernizar" los términos del discurso, habría que "resignificarlo", desde el quehacer docente y a partir de proyectos políticos específicos.

Se apunta más aquí al dinamismo de participar en la construcción de proyectos políticos –en tanto que experiencia de orientar el trabajo docente a partir de metas sociales más amplias– que a una coincidencia o unificación de los mismos, cuestión por demás imposible desde la diversidad sociocultural de nuestro país.

El quehacer pedagógico como elemento estructurante de la identidad magisterial

Si bien la identidad del trabajo docente contiene los elementos ya citados –dedicación preferente a este quehacer y participación en la construcción de un proyecto político– es el elemento pedagógico, es decir, el referido a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el que define o especifica en última instancia la tarea del maestro.

Este es el espacio privilegiado de aplicación de la energía productiva y la capacidad creadora del maestro; lugar de los retos concretos y cambiantes; de aprendizajes y satisfacciones. Es el espacio del encuentro humano más significativo donde cada maestro tiene la posibilidad de dar un cauce siempre nuevo a sus opciones, proyectos y búsquedas.

Algunos profesores al referirse a este espacio afirman que es donde "el maestro se mide de verdad, donde se prueba si es o no maestro" y donde su acción "va a trascender, va a dejar huella en sus alumnos".

Encontramos sin embargo, que la forma en que se concreta la relación entre aparato sindical y burocracia, se manifiesta en la construcción de un sistema jerarquizado en el que, como se ha dicho, prevalecen criterios ajenos a lo pedagógico.

Ascender en la profesión, en este momento, tiene poco que ver con el desempeño frente al grupo. Incluso, el camino de ascenso en el escalafón sigue un trazo de alejamiento paulatino de las aulas.

En lugar de un proyecto político colectivo y a falta del mismo, lo que existe es la lucha por alcanzar cuotas de poder individual y de grupo, que en la práctica cotidiana se manifiestan en el desplazamiento de lo educativo como elemento estructurante de la profesión docente.

El panorama del trabajo diario de los maestros ha visto así reducido este espacio de creación y proyección a una actividad rutinaria de transmisión mecánica y carente de interés, resultado del papel secundario que juega en relación con otras tareas docentes no académicas; limitadas las posibilidades de ejercer ese dinamismo productivo personal, original, del que cada maestro puede derivar el éxito que alimente su trabajo. Vemos, en resumen, afectado de manera directa y profunda el componente esencial que da identidad al quehacer docente.

En relación con lo anterior encontramos que la competencia pedagógica, esto es, la doble tarea de dominar el contenido que se enseña y de manejarlo frente al grupo, es un elemento que los maestros sistemáticamente reflejan como preocupación.

Aquel estilo de buscar por todas partes recetas para lo-

grar mejores resultados de aprendizaje en los alumnos no es sino la conciencia de que faltan elementos para el ejercicio docente en el salón de clase. Asimismo, refleja que el discurso de los maestros acerca del problema educativo como suma de factores de orden laboral y social donde se excluye una responsabilidad pedagógica, oculta más de lo que revela.

La demanda generalizada de recetas y orientaciones para el trabajo en el aula está manifestando que los maestros frente a sí mismos efectivamente consideran como criterios de autoevaluación de su desempeño, los resultados obtenidos por los alumnos, pese a que sistemáticamente sostengan lo contrario.

Si atendemos a las cifras de reprobación y abandono escolar en nuestro país, resulta evidente la existencia de un conflicto en el trabajo cotidiano con los alumnos que los maestros normalmente enfrentan solos.

Por otro lado, la organización escolar refleja y refuerza este desplazamiento de lo pedagógico en favor de lo administrativo, de tal modo que las características de la función de dirección, el uso de espacios destinados al intercambio académico –como los Consejos Técnicos– para la resolución de asuntos varios, la reducción e interrupción continua de los tiempos dedicados a la enseñanza y el manejo del trabajo en el salón de clase como asunto individual, son algunas expresiones de esta situación.

Interesa, de cara al proceso de modernización educativa, destacar el carácter estructural de la dinámica que en la profesión docente desplaza –por la forma de operación misma del sistema y no por imperfecciones o fallas en su ejecución– lo pedagógico como elemento esencial de la labor del maestro.

Es igualmente importante destacar que los costos humanos de esta contradicción entre "lo que le dijeron al maestro que era", "lo que se creyó y se propuso" y "lo que hace y observa que otros hacen" es una fuente permanente de frustraciones y conflictos que los docentes habrán de procesar como puedan. Unos instalados en la indiferencia o el cinismo; otros en el descontento pasivo; otros más en la búsqueda de espacios grupales de cambio o en el esfuerzo individual de hacer del trabajo en el aula un espacio gratificante.

Mientras los maestros procesan estos conflictos, los alumnos van siendo la válvula de escape de la violencia e impotencia contenida. Las situaciones que muchos niños viven en el salón de clase hacen un llamado serio a buscar salidas para la problemática de los maestros en favor de los niños.

Identidad profesional como posibilidad de asumir colectivamente un quehacer que es esencialmente colectivo

A lo antes expuesto en relación con el desplazamiento de lo pedagógico se suma, como forma de proceder en el sistema, "el estilo individual de ascender".

La concreción de esta forma de relación con poderes y autoridades del sistema coloca a los maestros en una condición estructural de aislamiento.

Retomamos aquí algunas reflexiones de una maestra en relación con este tema: "yo afirmo que el maestro es un ser solitario porque a pesar de su posición como agente social culturizante, factor de cambio, con una profesión de carácter eminentemente social, que además pertenece a una institución en la que comparte la acción educativa con otros colegas, todo esto lo maneja en un nivel externo, en una asociación y unión aparentes. En su interior, el maestro lucha solo con sus limitaciones, problemas y contradicciones.

"(...) Los maestros sin experiencia no se atreven a preguntar por temor a ser criticados o ridiculizados; los que ya tienen cierto tiempo de trabajar, consideran que la enseñanza es cuestión de "mañas", que "la experiencia hace al maestro" y que ésta es producto personal(...)

"Como las autoridades educativas generalmente se dedican a actividades de tipo administrativo, tampoco proporcionan apoyo a sus colaboradores, ni incentivos ni reconocimientos. Mucho menos orientaciones específicas en el trabajo medular del docente como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje".[27]

[27] Ensayo realizado por la maestra Julia Ma. Estrada, que titula: "La soledad del maestro". PEID, 1991.

Sin duda, es una de las observaciones más repetidas por maestros e investigadores interesados en comprender lo que sucede al interior de la escuela, esta condición de aislamiento en que transcurre el trabajo del maestro, que señala con tanta claridad esta maestra.

Uno de los primeros aprendizajes significativos de los maestros jóvenes al ser enviados a las zonas más alejadas y con los primeros grados, es la conciencia de que en el magisterio cada uno se las verá solo para resolver los problemas pedagógicos y para hacerse un lugar en la profesión.

Pero igualmente aislados están los maestros de las escuelas de zonas urbanas, dado que están en la misma condición de individuos que aspiran a alcanzar un ascenso, un espacio de poder en el sistema, lo que los sitúa frente a los otros en posición de competidores o enemigos potenciales.

Los maestros-individuos, fruto de la necesidad de ajustarse a esas normas y buscar espacios que mejoren su situación económica o al menos reporten la disminución de las cargas de trabajo, van introduciéndose poco a poco en una serie de procesos de negociación con autoridades escolares o sindicales, entendidos como alianzas personales, tal como lo señala Justa Ezpeleta: "Las formas en que operan las atribuciones administrativas, técnicas y sobre todo laborales de la autoridad inmediata, colocan a los maestros en una situación de fuerte dependencia individual respecto de ella. Uniendo las normas con las formas construidas para resolver su gestión, los directores cultivan una relación unidireccional, de superior a subordinado, que sólo en casos excepcionales admite la discusión o la réplica no conflictivas. Así, un control individual que finca en las lealtades la seguridad laboral, debilita de hecho al trabajo pedagógico como parámetro central en la definición de la carrera".[28]

Plazas, licencias, comisiones, descargas, académicas, inasistencias o retardos "acordados", manejo de fondos de cooperativa o parcela, cuotas "extraoficiales" a los padres de familia son ejemplos de algunas de las concesiones resultantes de estos procesos de negociación.

[28] Ezpeleta, J., *op. cit.* p. 23.

Evidentemente, la resultante de tal estilo de operación se traduce en la presencia permanente de divisiones, intrigas, descontento y competencia entre los maestros. La carrera es vertical, muchos maestros para pocos espacios. Cada uno se desenvuelve como puede para competir. En términos de control magisterial es notable la eficacia que ha tenido la aplicación de esta forma de operar, que equivale de alguna manera al "divide y vencerás".

Una situación en que se manifiesta el impacto de las dinámicas antes descritas, es la del casi generalizado fracaso de los Consejos Técnicos Escolares como instancias de discusión de asuntos de carácter pedagógico. Hay resistencias de fondo para sumarse a una acción colectiva de este tipo.

Si la construcción cotidiana de la escuela vive como una de las principales reglas del juego el estilo de negociación antes descrito, resulta muy comprensible que el espacio que los Consejos Técnicos se proponen abrir resulte, en buena medida, amenazante o en el mejor de los casos carente de interés.

Desde el punto de vista de la gestión escolar, lo anterior está restando significativamente fuerza a las unidades escolares para ser espacios reales –y no sólo potenciales– de organización y participación democrática de los maestros y de construcción de proyectos pedagógicos colectivos.

Modernización, profesionalización, tendría desde esta óptica, la tarea de repensar la estructura de la profesión con vistas a devolver a lo pedagógico su lugar como elemento central en la profesión.

La gestión escolar por los maestros como posibilidad de apoyo al fortalecimiento de la identidad magisterial

En un trabajo de modelado como propuesta para intercambiar apreciaciones sobre la situación del maestro mexicano, realizado por un grupo de profesores recién conocidos, se mencionaron tres expresiones –de dos maestras y un maestro– que llamaron la atención por su sencillez y elocuencia para reflejar la forma en que interpretan la problemática de su profesión:

Maestra 1: "Mi representación del maestro es una persona con los ojos vendados pero queriendo ver hacia arriba, con un bastón entre las manos que están extendidas.

El maestro se está dando cuenta de su realidad: busca el cambio, pero no tiene los elementos, por eso da palos de ciego.

Está en búsqueda de rehacerse como persona y como profesional".

Maestra 2: "Este es el maestro, en el centro. Está sólidamente pegado al suelo y rodeado de las fuerzas que lo oprimen. Por eso está sin pies. Está sujeto, estancado. Junto a él está otro maestro, con piernas. Está abriéndose, con preparación, conciencia y conocimientos; con ganas de romper esa opresión. Se inicia otra etapa distinta para el magisterio".

Maestro: "El mío significa que el maestro tiene levantada una mano, pero se siente solo. Por eso es sumiso. Tiene una excesiva carga. Atrás está un niño que el maestro va arrastrando por la misma situación. Va agachado, con un peso en la espalda".[29]

No hace falta más que considerar estas imágenes para entrar en contacto con la conciencia de impotencia frente a "las fuerzas que los oprimen".

Los años de desgaste y de contradicción permanente entre lo que se dice y lo que se hace; lo que se quiere y lo que se puede parecen haber llevado a tocar fondo.

Los maestros nos revelan de manera recurrente este discurso de la pérdida. Pérdida de muchas cosas, pero esencialmente, de una identidad que llene de significado su trabajo.

Al mismo tiempo se intuye que el magisterio está ya preparado para un cambio. La búsqueda, el descontento con la actual forma de operar y la seguridad de que esta tarea no es labor de unos cuantos, están presentes también. Un potencial transformador parece estar en espera de desencadenarse, una vez visualizados los caminos.

[29] Reflexiones expresadas por algunos maestros participantes en el Taller de Análisis de la Práctica Educativa, en el tema: "El maestro mexicano hoy". La Paz, Baja California, mayo de 1991.

Está claro desde nuestra óptica que el cambio de fondo sólo podrá venir desde dentro. Desde distintos grupos de maestros decididos a asumir la gestión escolar de nueva cuenta. Como quehacer colectivo, como tarea pedagógica, como proyecto político.

Se abren así una serie de tareas para el gremio magisterial, en distintos niveles, cuya realización demandará de espacios estructurales y apoyos políticos.

Para los maestros:

- Darse la oportunidad de redescubrirse como sujetos protagónicos en este proceso.
- Ensayar la construcción de un discurso sobre la problemática educativa en el que el maestro tenga un lugar. Desechando enfoques que buscan "víctimas y culpables" para asumirse como sujetos, condicionados pero también con posibilidades de acción.
- Fortalecer espacios de acercamiento e intercambio entre maestros, dentro o fuera de la escuela que, gracias al diálogo y al encuentro sostenido, vayan permitiendo que la conciencia de pérdida y de importancia ceda a una paulatina recuperación de la capacidad de crecer y de involucrarse en proyectos nuevos, con el respaldo de un grupo de referencia.
- Darse la oportunidad de volver la mirada a los alumnos, al trabajo en el salón de clase. No se vale ya que los niños sigan siendo la válvula de escape de tensiones y frustraciones de los maestros.

  Ensayar, pero con método, con seguimiento, nuevas formas de trabajo, de relación, de apoyo a los alumnos rezagados.

  Investigar de qué son capaces los niños; qué saben hacer; cómo viven, qué aprendizajes de su vida familiar y social pueden ser retomados en el trabajo escolar. Darles la misma oportunidad de ver qué alcances tiene el trabajo en equipos y cómo pueden aprender a participar, a organizarse.

Devolverles también la palabra, fortaleciendo su manejo de la expresión oral. Trabajando también sobre su manejo de la lengua escrita, más allá del resumen o la copia, para dar lugar a la auténtica expresión escrita de los niños, a través de relatos de experiencias o fantasías.
Volver así la mirada a lo pedagógico como posible espacio de interés, de acción, de satisfacción, de relaciones gratificantes.

Para los grupos organizados de maestros:

- Continuar y consolidar logros en la lucha por mejores condiciones de trabajo que modifiquen las tendencias actuales de ocupación, para contar con maestros que se definan profesionalmente por la docencia y en una institución, condición básica para cualquier acción que emprendan.
- Fortalecer la formación socio-política de los maestros, esto es, una visión comprehensiva del hecho educativo desde una perspectiva social más amplia, que permita contextualizar la función docente y fundamentar opciones o proyectos.
  Concretar, poner a prueba propuestas, enriquecidas y confrontadas con otras búsquedas distintas o complementarias.
- Promover sistemáticamente la experiencia de pertenencia a grupos en los que se viva, en pequeña escala, la participación; el intercambio abierto, plural y democrático que se desea ir estableciendo como una nueva forma de organización al interior del magisterio.
- Asumir que el primer reflejo de la creación de auténticos espacios democráticos para los maestros estará en la capacidad de apoyar la organización de alumnos en las escuelas, así como de las asociaciones de padres.
- Promover la creación de redes que fortalezcan búsquedas afines de distintos grupos de maestros, difundan logros; reflexionen fracasos y éxitos para aprender de sí mismos y de experiencias vividas por otros.

Para los maestros y autoridades en las escuelas:

Enfrentar, como tarea urgente e inaplazable, el fortalecimiento de las escuelas como unidades de la acción pedagógica y de formación para la democracia. Esto, a través de distintas acciones en paralelo, tales como:

- Revertir las situaciones que promueven sistemáticamente la división al interior del magisterio, particularmente la estructura individualista del escalafón magisterial, de manera que la negociación con autoridades del sistema permita dar cabida a nuevas formas de reconocimiento al desempeño del colectivo de maestros de una escuela y no sólo de los individuos.
  Esto significa que a las nuevas políticas encaminadas a poner en marcha la "carrera magisterial", con sus planteamientos salariales innovadores, se introduzca el criterio de carrera y de incentivo también en plural, entendido como el apoyo y el reconocimiento al desempeño que la planta docente de una escuela logra en su conjunto.
  Muy particularmente, el reconocimiento al trabajo de los grupos de maestros que laboran en las escuelas más alejadas y con menores recursos, deberá tener especial énfasis si se desea contribuir –aunque sea en pequeña medida– a un mayor arraigo de los maestros en sus escuelas.
- Al interior de la escuela, decidirse a correr el riesgo de intentar un acercamiento, aprovechando las posibilidades que ofrecen los Consejos Técnicos para el intercambio y la reflexión a partir del trabajo con los alumnos.
- Vencer el miedo a participar, a conocer la realidad, a mirar, a través del intercambio con otros, el propio trabajo. A descubrir a los otros y a verse descubierto. Confiar en que el diálogo rápidamente aportará nuevos referentes que modifiquen imágenes prefabricadas sobre los demás compañeros, situándonos como personas, con un nombre y una historia detrás, que facilitarán en gran medida el trabajo de equipo.
  Intentarlo siempre que exista una auténtica disposición

asumida por cada maestro, para iniciar un diálogo crítico y confrontador, pero esencialmente propositivo.

- Modificar así, poco a poco, en lo interno, la organización individualista del trabajo docente y devolverle también su importancia en tiempo y apoyos, con respecto a otras tareas escolares no docentes.
- Promover desde estas búsquedas, una simplificación administrativa que descargue a los maestros de cantidad de tareas ajenas a su función primordial.

Para la formación de maestros en ejercicio:

- Asegurar que el financiamiento asignado a la formación y actualización de docentes, tenga en su conjunto una orientación de equidad. Esto es, una distribución mayoritaria de los recursos a la atención de las necesidades básicas y generalizadas de formación de maestros y no, como parece desprenderse de algunos documentos oficiales, a la super especialización de unos cuantos que tienen ya el privilegio de contar con el nivel de licenciatura.
- Hacerse cargo del creciente déficit de maestros para la atención de las zonas rurales más alejadas, carencia que se viene cubriendo con jóvenes de secundaria o bachillerato que carecen de la formación básica para el ejercicio docente.

  Esta situación, considerada inicialmente como de emergencia y que va en aumento es, paradójicamente, la otra cara de la política de profesionalizar al magisterio a través de la formación a nivel de licenciatura, toda vez que no ha ido acompañada de una recuperación de los niveles de vida.

  Definir y llevar a la práctica un sistema compacto de formación básica para estos jóvenes que combine distintas alternativas no formales de educación a distancia y pueda evitar llegar a un grave retroceso histórico con respecto a los logros de la formación normalista de décadas pasadas.
- Asumir la diversidad de necesidades de formación de

maestros, derivadas de la heterogeneidad existente en el magisterio y en los contextos de trabajo.

- Implementar distintas modalidades y contenidos para apoyar la formación de los maestros, retomando los problemas de la práctica pedagógica y de la organización escolar como base para entrar en contacto con distintas disciplinas que permitan ampliar el marco psicopedagógico y social de los maestros.
- Promover, como condición indispensable, la capacidad de leer con sentido analítico y crítico, con vistas a fortalecer el dominio cabal de las herramientas básicas de comunicación oral y escrita.
- Considerar, finalmente, que formación de maestros es un asunto en plural, bajo la concepción del trabajo de la escuela como gestión colectiva.

Formación de maestros, desde la escuela y para el trabajo en la escuela –con los apoyos y reconocimientos necesarios– habrá de ser la tarea que se desprenda y se alimente de la reflexión sobre el quehacer cotidiano.

Finalmente, atendiendo al aporte específico que la investigación sobre la práctica docente ha de prestar al proceso de cambio desde los maestros, es necesario continuar la reflexión orientada a comprender los distintos factores que condicionan las prácticas docentes, retomando las preocupaciones y señalamientos que Elsie Rockwell hace al respecto: "El problema es complejo; no se trata simplemente de elaborar un inventario de actitudes y opiniones sino de conocer, aun en forma preliminar, las tendencias en las concepciones que tienen los maestros sobre su trabajo: ¿De dónde vienen? ¿Cómo se forman colectivamente? ¿Cómo se relacionan concepciones y prácticas y cómo se reflejan, distorsionan, condicionan o modifican los unos a los otros? Llegar a contestar estas preguntas equivaldría a definir aquel margen que tanto se busca, a identificar los elementos, las tradiciones, las tendencias, que podrán reorganizarse hacia un cambio fundamental y duradero dentro de la institución escolar".[30]

[30] Rockwell E., *op. cit.* p. 45.

Estas son algunas líneas de búsqueda para un cambio.

Muchas de las tareas señaladas son ya proyectos o acciones realizadas por grupos de maestros y de escuelas. Con distintos grados de consolidación y de difusión, pero existentes ya como posibles caminos de transformación apoyados en la experiencia.

La construcción de una nueva identidad magisterial –realista y comprometida– puede ser así la nueva cara de la profesionalización, entendida como re-significación y revaloración que los maestros hagan de su labor.

Gestión y calidad de la educación: análisis y evaluación de una experiencia en el nivel medio de la enseñanza oficial argentina

*Marta E. Teobaldo**

En septiembre de 1988, a casi cinco años de la recuperación del orden constitucional en Argentina, comienza a ejecutarse –en la órbita del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación– el proyecto "Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación en el Nivel Medio de Enseñanza".[31]

Dicha investigación formaba parte de un conjunto más amplio de proyectos, impulsados por la conducción educativa con la finalidad de obtener resultados y propuestas que orientasen la adopción de políticas para ámbitos y niveles deficitarios del sistema. En este sentido, el proyecto mencionado constituye una respuesta que intenta revertir el fuerte deterioro del ciclo medio, ostensible en la insuficiente y obsoleta formación de los estudiantes, en su propia insatisfacción como usuarios

* Marta E. Teobaldo, Profesora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

[31] El Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) fueron, respectivamente, los organismos de ejecución y asistencia técnica del proyecto. El financiamiento provino del Banco Mundial.

del nivel, en el descontento de los padres ante los aprendizajes de sus hijos y en el desánimo de los docentes y directivos por sus empobrecidas condiciones de trabajo.

Durante los primeros cuatro años de gestión del partido gobernante, la política educativa para el nivel medio estuvo dirigida, fundamentalmente, a promover su democratización sobre la base de medidas tendientes a facilitar el acceso al ciclo. Si bien algunas resoluciones adoptadas a partir de 1984, como la modificación del sistema de evaluación (que sustituía la calificación basada en la escala numérica por otra de tipo conceptual) y los cambios en los contenidos de algunas asignaturas constituyeron un intento por mejorar la calidad educativa, la atención acordada inicialmente a esta problemática fue incipiente y fragmentaria.

Hacia 1988 el problema de la cobertura se hallaba resuelto en proporciones significativas, debido a la supresión de los exámenes de ingreso y a la creación de establecimientos destinados a absorber la consecuente expansión de la matrícula. Recién entonces la prioridad de las políticas se desplaza hacia el mejoramiento de la calidad. Se formula y pone en marcha el "Programa de Transformación de la Educación Media" que apunta a elaborar estrategias de cambio más globales, a partir de proyectos de innovación ejecutados con carácter experimental. En ese contexto, elevar la calidad del servicio educativo pasa a constituir, también, un propósito estrictamente asociado a la democratización, entendida ya no sólo como acceso sino como permanencia de la población escolar en un ciclo que por la formación que provee garantiza la obtención de adecuados niveles de desempeño y logros. El mejoramiento de la calidad se plantea, así, como condición necesaria para la democratización de la enseñanza.

Caracterización del proyecto

Tres aspectos centrales permiten definir, en grandes rasgos, lo esencial del proyecto "Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación en el Nivel Medio de Enseñanza".

- Se trata de un proyecto de investigación-acción que contiene un modelo de acciones sistemáticas a ser realizadas, fundamentalmente, por los miembros de las instituciones educativas que intervienen en la experiencia. Tales acciones (destinadas a mejorar y evaluar la calidad educativa que se fuere alcanzando a lo largo de un tiempo dado y según criterios previamente establecidos y acordados) constituyen, a la vez, el referente empírico de la investigación y la instancia de validación del modelo y de los supuestos teóricos que lo fundamentan.
- La hipótesis central en que se basa la propuesta es que el mejoramiento de la calidad exige operar sobre los distintos componentes (estructura curricular, contenidos, metodologías, etc.) y ámbitos (aula, institución, comunidad, instancias de conducción educativa, etc.) constitutivos y constituyentes de los procesos educacionales escolarizados. Esto significa considerar que la calidad de los servicios educativos depende de relaciones pluricausales, desestimando la idea de que "una modificación parcial o fragmentaria de algún componente (perfeccionamiento de los docentes, un nuevo plan de estudios o introducción de ciertas tecnologías)" conducirá a la transformación global del sistema, o a generar la calidad buscada.[32]
- En función de la hipótesis señalada, el proyecto contiene un modelo de trabajo institucional basado en:
  Un espectro de propósitos institucionales en relación con los componentes y ámbitos ejemplificados, que se acuerdan en cada unidad educativa.
  Una metodología de acción destinada al logro de los propósitos acordados; acciones a ser realizadas, fundamentalmente, por los miembros de cada institución.
  Una metodología de autoevaluación, para verificar el cumplimiento de los propósitos establecidos en los tiem-

[32] Lafourcade, P. Documento Inicial. Subproyecto 9: "Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de la Educación en el Nivel Medio de Enseñanza". Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, 1988. El documento contiene la propuesta constitutiva del proyecto.

pos previstos y corregir cursos de acción cuando fuese necesario.

En la práctica, este modelo contenido en el proyecto se ofrecía a las instituciones en calidad de referente para las acciones destinadas a mejorar la calidad. Los propósitos enunciados en la propuesta se presentan en cada colegio para su discusión, pudiendo ser ampliados y/o reformulados, en la medida en que se respetasen los principios que los sustentaban, derivados de la política educativa nacional. El propio ordenamiento y jerarquización de los mismos podía ser modificado conforme a las necesidades específicas de cada institución. Del mismo modo, se analizaban y discutían la metodología de acción institucional y los criterios y procedimientos de autoevaluación –considerando sus fundamentos teóricos y sus aspectos instrumentales– diseñados para ordenar las acciones colectivas y ponderar sus resultados.

De acuerdo con la hipótesis central sobre el mejoramiento de la calidad, los propósitos institucionales enunciados en el proyecto conciernen a distintas dimensiones: la formación de los estudiantes; las relaciones entre la escuela y la comunidad; la vinculación entre la escuela y las instancias superiores de conducción educativa; y la organización y gestión institucional.[33]

En el trabajo específico con las escuelas, la discusión sobre los propósitos estaba referida a cada dimensión. Se trataba de obtener el mayor consenso posible sobre los principios en que aquellos se sustentan y sobre su pertinencia y suficiencia para la obtención de mejores niveles de logro en cada dimensión. A

[33] Para ejemplificar: la dimensión "Formación de los estudiantes" incluye propósitos tales como: lograr que la oferta educativa sea congruente con la formación que se requiere para un desempeño social protagónico y solidario; elevar la tasa de retención de cada cohorte hasta la consecución de la formación prevista para el nivel; alcanzar una efectiva articulación horizontal y vertical con los demás niveles del sistema para facilitar el tránsito de los estudiantes de un ciclo a otro; etc. La dimensión "Organización y Gestión Institucional" contiene, entre otros, propósitos como los siguientes: instaurar mecanismos y estilos de conducción que aseguren una participación real y eficaz de los miembros del establecimiento; crear en cada colegio un sistema integrado e integral de información educativa y de autoevaluación institucional; etc.

partir de un acuerdo mayoritario sobre estos puntos, la formulación definitiva de los propósitos en cada escuela podía conducir a que los originariamente enunciados en el proyecto fuesen ampliados, precisados, reformulados (para volverlos más comprensibles) y/o jerarquizados de otra manera dentro de cada dimensión. Así pasaban a integrar, finalmente, el marco directriz de cada institución.

La consecución ulterior de los propósitos así establecidos se halla asociada a una metodología de acción institucional que provee modos orgánicos y sistemáticos de acción colectiva, organizados conforme a las siguientes fases:

a) Determinación de las condiciones necesarias (intra y extra institucionales) para la consecución de los propósitos.
b) Evaluación diagnóstica de las condiciones actuales (intra y extra institucionales) para garantizar logros esperables.
c) Estudio de factibilidad para crear las condiciones necesarias, a partir de los datos de la evaluación diagnóstica.
d) Elaboración y ejecución de planes generales y específicos para transformar paulatinamente, las condiciones deficitarias y crear las que se estiman condiciones necesarias.
e) Evaluación continua y síntesis periódica de las acciones y de sus resultados.
f) Reajuste de lo que se lleva a cabo, frente a lo evaluado y al ingreso continuo de información.

Cada una de las fases de esta metodología es objeto de tratamiento y desarrollo específico en los distintos documentos del proyecto. Se incluyen procedimientos, se provee diversa información y se ejemplifica cómo ejecutar cada etapa.

Con relación a la fase a) la propuesta incluye las condiciones que se estiman necesarias para alcanzar los propósitos formulados en cada dimensión. Tomando como ejemplo la dimensión "Organización y Gestión Institucional", algunas de las condiciones necesarias enunciadas son:

- Existencia de mecanismos de decisión que garanticen una distribución democrática del poder, basada en la participación efectiva de los miembros de la escuela en los asuntos institucionales.

- Disponibilidad de márgenes adecuadas de autonomía para que cada establecimiento pueda decidir sobre cuestiones importantes al quehacer institucional, en los momentos oportunos.
- Existencia de un régimen laboral que asegure al personal docente tiempo suficiente para actuar en la institución, garantizando una relación adecuada entre tareas a cumplir, tipo de designación y salario correspondiente.
- Existencia de un sistema de información actualizado, que contenga datos intra y extra institucionales relevantes para la gestión de cada establecimiento.
- Disponibilidad de recursos humanos y materiales para el procesamiento e interpretación de la información recabada, conforme a parámetros que permitan evaluar la capacidad y el compromiso de la institución y de las instancias superiores del gobierno educativo para el logro de los propósitos acordados.

Estas condiciones enunciadas como necesarias en la propuesta, se discutían, también, en cada colegio por ser inseparables de la consideración de cada propósito. Es interesante señalar que la mayor dificultad enfrentada en el trabajo concreto con la fase a), devino de la asimilación que los miembros de las escuelas realizaban entre los conceptos "condición necesaria" y "condición ideal". Desde la perspectiva de la ejecución del proyecto resultaba fundamental la distinción entre ambas categorías conceptuales, porque su identificación conducía a la planificación de acciones inadecuadas o a una mera planificación formal que restaba compromiso a los actores, en términos de la propia ejecución de las acciones programadas.

Por otra parte, sucedía a veces que cuando la condición analizada era percibida como no alcanzable por estimarse "ideal' (ampliación del poder de decisión, por ejemplo), se programaban acciones dirigidas a instituir otra condición de especie similar, pero cuya realización se consideraba posible (creación de consejos o comisiones *ad hoc* con carácter propositivo y deliberativo, sin poder de decisión). El mayor problema residía, en esos casos, en que las restricciones impuestas por la realidad no sólo volvían "ideal" para los actores ciertas condicio-

nes necesarias en términos de su consecución, sino que obstruían la propia percepción de las mismas en su calidad de tal, con independencia de los impedimentos para instituirlas. Por otra parte, tanto la falta de información previa sobre el carácter necesario de ciertas condiciones para obtener resultados de calidad, como la ausencia o desconocimiento de experiencias concretas que operasen como modelos alternativos posibles, actuaban en el mismo sentido. Situaciones de esta naturaleza pudieron observarse cuando se trataban condiciones necesarias de diverso tipo: desde algunas inherentes a la infraestructura escolar (existencia de establecimientos para una población no mayor a 500 ó 600 alumnos, por ej.) hasta otras referidas a la retención de los estudiantes (promoción según ritmos de aprendizaje y no según cursos establecidos). Estos problemas llevaron a que una buena parte del trabajo inicial en las escuelas, consistiese en explicar y debatir con el personal de la misma el porqué del carácter necesario de una condición y su vínculo con determinados propósitos, recurriendo a ejemplos diversos y proporcionando apoyo bibliográfico para ilustrar el análisis de cada condición.

La planificación de las acciones a corto, mediano y largo plazo suponía una evaluación previa del estado de las condiciones presentes (fase b). Así, la distancia observada entre estas condiciones y las consideradas necesarias para alcanzar los propósitos, constituía el punto de partida para proponer estrategias de acción más realistas, que tomaban en consideración la capacidad actual o potencial de la escuela para instituir las condiciones buscadas. Obviamente, los niveles de dificultad emergentes variaban según el tipo de propósito y las condiciones reales que constituían el inicio del proceso en cada institución.

Toda vez que el estudio de factibilidad (face c) ponía en evidencia que el logro de un propósito y de las condiciones necesarias asociadas a su realización eran de alto nivel de dificultad, se difería la elaboración y ejecución de planes de acción (fase d), en espera de circunstancias más oportunas, pero nunca se excluían del programa institucional si el logro de aquellos se consideraba imprescindible para mejorar la calidad de la oferta educativa.

Así, los planes de acción orientados a instituir condiciones complejas y previamente inexistentes en la institución, contemplaban etapas más flexibles en el tiempo e incluían procedimientos variados para acercarse progresivamente a la condición buscada. Retomando un ejemplo anterior, los planes para crear en las escuelas nuevos mecanismos y órganos de decisión (ampliando el ámbito para la toma de decisiones) contenían un espectro posible de estrategias progresivas: creación de instancias de discusión tendientes a revisar los límites del papel institucional; capacitación en servicio del personal del colegio en materia de gestión escolar; elaboración y discusión de propuestas para crear nuevas instancias colegiadas de trabajo; creación de comisiones para revisar la normativa vigente y elaborar propuestas alternativas; etc.

El proceso evaluativo del trabajo institucional (fase e) se planteaba como imprescindible para reorientar las acciones futuras y contemplaba tanto instancias de evaluación externa (situaciones de prueba para medir los logros alcanzados por los estudiantes en las distintas áreas curriculares) como procedimientos internos de autoevaluación institucional. A partir de la información obtenida en estas instancias, se definían prioridades y mantenían o reorientaban las acciones en curso, o las programadas a mediano y largo plazo (fase f).

Conforme al contenido de la propuesta las actividades de autoevaluación conciernen tanto al marco directriz elaborado por cada colegio como a cada una de las fases descritas. Los instrumentos para la recolección de información fueron inicialmente diseñados con carácter provisorio a fin de someterlos a la consideración de los docentes para su reelaboración conjunta, previa a la aplicación.

Los componentes esenciales del proyecto (espectro de propósitos según dimensiones, metodología de acción y de autoevaluación institucional) apuntan a una resignificación del papel de las instituciones y de los actores que las integran. En este sentido su puesta en práctica en los colegios tendía a lograr que estos funcionasen como unidades autorregulables, basadas en procesos de reflexión y de evaluación continua de sus prácticas y productos, con capacidad de respuesta a las deman-

das y a los obstáculos que se presentasen y con una dinámica institucional sustentada en el compromiso socio-político y profesional de sus miembros para hacer efectivos los propósitos acordados. La propuesta originaria concibe el compromiso de quienes se involucran en la experiencia como un factor primordial en la generación de los cambios deseados. Ello requiere que los miembros de las unidades escolares sean protagonistas en los procesos de transformación; perciban que los distintos niveles responsables de la conducción educativa dan apoyo a sus acciones; y adviertan, en instancias de autoevaluación aplicadas a lo largo de un período establecido, cambios significativos en los campos en que hayan operado.

El proyecto, en tanto apunta a la innovación en las prácticas de quienes conforman las unidades escolares, exige analizar, discutir y especificar permanentemente con los propios actores involucrados, el modelo de referencia que opera como imagen-objeto proveyendo orientación valorativa, por un lado y conocimientos técnicos específicos, por otro. En este sentido, el desarrollo del trabajo en los colegios ha mostrado la importancia que adquiere para los docentes: el conocimiento de que existen ciertos parámetros que orientan la selección y el ejercicio de sus prácticas; que la planificación de acciones en base a criterios racionales, fundados en los resultados de diagnósticos y en estudios de factibilidad, acuerda mayor predicción a sus acciones; y que la evaluación de los logros alcanzados en el tránsito de las condiciones actuales a las necesarias, confiere mayor control sobre lo realizado y posibilidades de seguir rumbos equivocados.

A modo de resumen puede decirse que el objetivo central del proyecto consistió en elaborar, llevar a la práctica y validar una metodología de la acción institucional tendiente a potenciar y evaluar (en instancias de hetero y autoevaluación continuas) la capacidad y el compromiso institucional de los miembros de cada unidad educativa para el logro de los propósitos acordados, en relación con el mejoramiento de la calidad.

Ejecución del proyecto

Con la iniciación del proyecto comenzaron a constituirse los equipos de trabajo: un equipo central de coordinación, otro de especialistas en áreas curriculares y finalmente el de coordinadores zonales, que estarían a cargo de la animación institucional. Debido a la índole del trabajo se incluyó, asimismo, un experto en trabajo socio-institucional.

Entre septiembre y diciembre de 1988 (últimos meses del año escolar) se visitaron establecimientos de enseñanza media en las cinco regiones del país, con el propósito de explicar los objetivos y características principales del proyecto e invitarlos a incorporarse a la experiencia.

A partir de los primeros encuentros con los directivos de cada colegio, se promovieron reuniones ampliadas a la totalidad del personal con el propósito de que se considerasen las características principales del proyecto y se decidiese la incorporación o no a la experiencia. Una vez definida la aceptación, los colegios se seleccionaban de acuerdo con los siguientes criterios: jurisdicción de pertenencia, ubicación geográfica y antigüedad de la institución; volumen de la población estudiantil atendida y características socioeconómicas de los alumnos.[34]

Antes de iniciarse el año lectivo 1989, el equipo central reunió a los supervisores de los colegios incorporados hasta ese momento, para analizar los objetivos y características del proyecto. Con la misma intención se desarrolló un seminario intensivo para los rectores de los establecimientos y coordinadores zonales. Se trataba, además, de establecer los primeros contactos entre quienes tendrían las principales responsabilidades en el desarrollo del proyecto en las escuelas.

En marzo de 1989, se iniciaron en los colegios las acciones acordadas. Para ese momento se contaba con una Resolu-

[34] Con relación a los dos primeros criterios, conviene señalar que sólo se incluyeron, por decisión de la gestión política, establecimientos pertenecientes al orden nacional, distribuidos en las cinco regiones del país y cercanos o relativamente cercanos a Universidades Nacionales con Departamentos de Educación. Respecto a las características socioeconómicas de la población atendida, los estudiantes provenían, mayoritariamente, de sectores de medianos y escasos recursos.

ción Ministerial, autorizando la puesta en ejecución del proyecto en los establecimientos seleccionados –dependientes de la Dirección Nacional de Enseñanza Media– e inscribiendo la experiencia dentro del Programa de Transformación de ese nivel.

La intervención institucional sistemática comenzó con el desarrollo de un seminario en cada colegio, a cargo de los miembros del equipo central y de quienes se desempeñarían, en adelante, como coordinadores permanentes del proyecto en la institución.[35] El seminario, destinado a la totalidad del personal de la escuela tenía como propósito explicitar y someter detenidamente a discusión los aspectos troncales del proyecto, así como organizar la puesta en práctica de las primeras propuestas que emergiesen. Durante su desarrollo, se acordó que la institución debía lograr por consenso, dentro de plazos de tiempos razonables, los propósitos que orientarían sus acciones y decidir las formas de organización del trabajo. Como resultado de esta primera intervención, surgieron propuestas de proyectos institucionales y de formas organizativas para realizarlos. En la mayoría de los establecimientos se consideró necesario elaborar el marco directriz y difundir el proyecto en el nivel intra y extra institucional (alumnos, padres, comunidad). Por lo demás, surgieron temáticas variadas de carácter más específico, incluidas en el contenido del proyecto, pero seleccionadas por el grupo en función de sus necesidades: mejoramiento de la infraestructura, trabajo inter e intraáreas, articulación con el nivel primario de enseñanza, perfeccionamiento y actualización docente, elaboración de la historia del colegio, etc.

Con respecto a las formas de llevar adelante la tarea, se adoptaron tres modalidades organizativas básicas que, en adelante, funcionaron como estructuras de participación: comisiones de trabajo, comisiones de enlace dentro y fuera del colegio (intra-turnos, de relación con los padres y con instituciones de la comunidad) y reuniones plenarias o Jornadas Institucionales. Esta última modalidad fue adoptada por la totalidad de

[35] Del total de 19 establecimientos que finalmente, se involucraron en la experiencia, alrededor del 70% comenzó con esta actividad entre marzo y abril de 1989. El resto, por razones diversas, fue incorporándose paulatinamente.

los colegios para discutir y coordinar las propuestas de las comisiones de trabajo y enlace, alcanzar consensos en los proyectos, evaluar lo actuado, decidir los cursos de acción, analizar los obstáculos al trabajo institucional y proponer alternativas de solución.

Los coordinadores zonales comenzaron a trabajar de modo sistemático en las escuelas, luego de concluido el seminario inicial, asistiendo semanalmente a los directivos y a las diferentes comisiones en el desarrollo de los proyectos. Operaban como enlace que vinculaba las escuelas con el equipo central, los especialistas de áreas curriculares y el asesor en trabajo institucional. En algunos casos funcionaron, también, como nexo efectivo con la universidad a la que pertenecían, criterio que había sido decisivo en su selección, ya que el proyecto preveía el apoyo técnico de las universidades como respuesta a las demandas de los colegios. Esta estrategia había sido pensada para generar una estructura de relación y de soporte a las instituciones, que supera la duración temporal del proyecto.

Otras acciones impulsadas por el equipo central, fundamentalmente durante los primeros seis meses de 1989, estuvieron en conexión con las cuatro categorías de propósitos anteriormente señaladas. Entre ellas haremos referencia, brevemente, a las que estimamos más sustantivas.

En relación con la formación de los estudiantes, los especialistas en áreas curriculares elaboraron en base a ciertos criterios comunes, situaciones de prueba para evaluar los logros alcanzados por los alumnos de 3º y 5º años, en términos de aspectos relevantes de su formación.[36] La denominación "Situaciones de prueba" responde a las características de los instrumentos diseñados. Estos se diferencian de otras modalidades de examen porque "representan un conjunto de tareas nucleadas... en torno de una unidad contenido (problema, propuesta temática, proyecto) seleccionada de un determinado territorio del saber o sector de la realidad por su... representati-

[36] La enseñanza secundaria argentina tiene una extensión de cinco años. Los tres primeros constituyen el denominado Ciclo Básico; los dos años restantes conforman el Ciclo Superior.

vidad y riqueza de planos de análisis". Estos implican operaciones que ponen en juego "variedad de competencias para abordar y resolver los múltiples interrogantes que se planteen".[37]

La idea fundamental en que se sustentaba la toma de pruebas consistía en considerar que los resultados que arrojasen, debían constituir un insumo básico para que los colegios elaborasen proyectos tendientes a crear, paulatinamente, las condiciones necesarias para mejorar los logros de los estudiantes. Este propósito había sido explicitado en los establecimientos durante los primeros contactos efectuados y fue objeto de tratamiento detallado en el seminario inicial, con la intención de atenuar el temor que la evaluación provocaba en los docentes. Por otra parte, los resultados obtenidos en las pruebas se consideraban de gran utilidad para la programación de los seminarios por áreas curriculares que los especialistas desarrollarían con los docentes.

Sin contar con esos datos[38] los seminarios se programaron como una propuesta de trabajo para analizar y debatir los supuestos epistemológicos de los contenidos curriculares (vigentes para cada área) y los paradigmas a que refieren. Se ofrecieron visiones alternativas, incluyendo propuestas didácticas para su desarrollo. Sobre esa base se elaboraron, posteriormente, documentos destinados a los docentes, que se remitieron para su difusión, a todos los colegios participantes en la experiencia.[39] Con respecto a la dimensión Organización y Gestión institucional, las acciones realizadas desde el proyecto consistieron, fundamentalmente, en: un conjunto de seminarios con los coordinadores zonales para analizar el desarrollo del proyecto en cada colegio, las peculiaridades de las dinámicas

[37] Lafourcade, P. "Resultados de evaluaciones efectuadas en diversas áreas curriculares a los alumnos de 3º y 5º año de 19 establecimientos de Nivel Medio", Subproyecto Nº 9, Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Buenos Aires, 1990.

[38] Inconvenientes burocráticos impidieron la administración de las pruebas en el momento en que habían sido programadas. Se aplicaron un año más tarde de lo previsto.

[39] Los seminarios contaron con docentes de todos los establecimientos, mayoritariamente elegidos por sus compañeros.

de funcionamiento institucional, sus conflictos y modos de resolverlos, las características de los distintos proyectos implementados por cada escuela y su tratamiento técnico, etc.; un seminario de autoevaluación institucional para docentes y personal directivo destinado a la discusión de la propuesta semiestructurada que el equipo central había elaborado (citada anteriormente) y una serie de documentos producidos para fundamentar, proveer información y proporcionar criterios técnicos sobre ciertas condiciones necesarias para el logro de los propósitos establecidos.[40]

En cuanto a la dimensión "escuela y relaciones con las instancias superiores de conducción", las propuestas contenidas en el proyecto –que apuntaban a establecer relaciones más fluidas y menos burocráticas entre estas instancias– encontraron serios obstáculos para su iniciación debido, en parte, a razones presupuestarias y de lentitud de las tramitaciones, pero fundamentalmente por los diferentes cambios producidos en la gestión política durante los dos años de ejecución de la experiencia. El equipo central, en su condición de nexo entre las 19 escuelas y la conducción educativa, debió gestionar durante más de un año la adjudicación de horas requeridas para el trabajo institucional en los colegios, horas previstas en los documentos iniciales del proyecto aprobado por las autoridades.

Evaluación

Una evaluación de los resultados de la experiencia demuestra el carácter singular y desigual de su desarrollo en los 19 colegios.[41] El estudio en profundidad de los procesos desarrollados

[40] Algunos de los documentos editados con esta finalidad fueron: "El aprendizaje en el Nivel Medio"; "Los ámbitos de decisiones y la distribución del poder de decisión", "La selección del material bibliográfico"; "La infraestructura: planta física y otros espacios"; "La normativa vigente en las Escuelas del Nivel Medio"; etc.

[41] La información proviene de fuentes primarias: entrevistas en profundidad y cuestionarios administrativos a estudiantes, docentes, directivos, preceptores, personal administrativo y coordinadores zonales; informes escritos de docentes y coordinadores zonales; reuniones con comisiones de trabajo, etc.

y de los resultados obtenidos en algunos establecimientos en particular, puso en evidencia que cada escuela resignificó el modelo propuesto por el proyecto y estableció prioridades diferentes conforme a sus características institucionales. En efecto: las distintas elecciones y jerarquías de propósitos escogidos y el tipo de acciones programadas para su consecución, guardan mayor correspondencia con los rasgos dominantes de la institución que con las necesidades objetivamente existentes. Así por ejemplo, el surgimiento de proyectos intra e interáreas generó numerosas comisiones en casi todos los colegios, pero mientras esta actividad absorbía, en alguno de ellos, buena parte del trabajo planificado, en otros se combinaba con acciones hacia la comunidad, con estudios sobre el rendimiento escolar o con el esfuerzo por poner en práctica procedimientos de autoevaluación, para responder a necesidades institucionales que se estimaban tan importantes como las que daban origen a los proyectos de áreas.

Volveremos sobre este punto a continuación, cuando analicemos con mayor detenimiento los proyectos desarrollados en algunos de los colegios. Nuestras observaciones se centrarán en los procesos que tuvieron lugar en dos de los establecimientos visitados para evaluar la experiencia, al cabo de dos años de ejecución. Apelaremos también a datos provenientes de los otros colegios cuando resulten de utilidad para formular reflexiones sobre la validez de la propuesta y sobre su viabilidad, en relación con la transformación de los procesos educativos escolarizados, de sus funciones y de sus modalidades de gestión.

La información obtenida en cada uno de los colegios fue analizada teniendo como referente los componentes esenciales del modelo. Ello permitió identificar las características de la dinámica institucional de cada establecimiento y la mayor o menor distancia existente entre los perfiles de las unidades escolares y el tipo de institución que operaba como referente. La breve presentación de cada caso persigue el propósito de mostrar estos aspectos y algunos de los factores que incidieron en la producción de los resultados.

La institución que analizaremos en primer lugar, es un

colegio rural de provincia, localizado en una pequeña población de cerca de tres mil habitantes que cuenta con instituciones y servicios mínimos de funcionamiento. Sus pobladores viven del reducido comercio existente y de una producción agrícola (especialmente explotación de viñedos) empobrecida por la falta de riego y la salinización de las tierras.

El colegio responde a la modalidad del Bachillerato, con terminalidad Comercial. Atiende a 350 alumnos de la localidad y alrededores y cuenta con un plantel de 40 profesores, la mayoría de los cuales viaja diariamente a la escuela desde la ciudad capital, distante a unos 30 Km. aproximadamente.

La conducción del colegio responde a un estilo de gestión democrática, interesada en ampliar los ámbitos de participación habituales de los padres, alumnos y personal administrativo y en extender el poder de decisión sobre los asuntos institucionales a otros miembros del establecimiento. Como resultado de una serie de debates sobre el funcionamiento de la escuela, los directivos plantearon al personal docente la conveniencia de crear órganos colegiados de gestión. La idea fue aprobada, finalmente, en una reunión plenaria en la que se resolvió acordar poder de decisión al Consejo Consultivo e incorporar a su estructura a los coordinadores de áreas curriculares, a padres, alumnos y preceptores. En una de las entrevistas efectuadas, el personal directivo acordó en señalar que debido al compromiso personal que implicaba la adopción de algunas medidas, se habían ido generando entre los miembros del Consejo ciertas resistencias a participar. Esta situación, a la vez, demoraba las decisiones a adoptar obligando –en ocasiones– a que la Dirección resolviese con prescindencia del Consejo. Según la opinión de uno de los entrevistados, "esto hacía que los docentes percibiesen que la Dirección a veces concedía espacios y a veces decidía directamente". Por otra parte, parecía existir entre los propios integrantes del Consejo un problema de desconfianza básica: "Se dudaba si era tan cierto que se tenía el poder".

Otra instancia de participación propuesta a partir del docente de los problemas institucionales, fue el Tribunal de Disciplina, concebido también como cuerpo colegiado para re-

solver los problemas de la convivencia escolar, a partir de una estructura que reproducía el funcionamiento de los poderes legislativo y judicial. Esta instancia, sin embargo, no llegó a concretarse: el autoritarismo de muchos de los adultos que podían integrarlo, condujo a que la Dirección fuese espaciando cada vez más las reuniones destinadas a constituirlo. "Existen problemas muy grandes. Se integran padres autoritarios y hacen propuestas... que no tienen nada que ver con el espíritu con que se creó el tribunal".

Más allá de los propósitos y acciones vinculadas a la gestión institucional, que ocupan un lugar predominante en esta escuela, la calidad misma de los distintos proyectos en desarrollo era objeto de especial atención. El profesionalismo en la elaboración y ejecución de las propuestas constituía una condición estimada y procurada con rigor, lo que en gran medida parece explicable por la formación académica del personal directivo y de un grupo de docentes, que operaba como dinamizador institucional. Ese grupo, que ejercía simultáneamente la docencia universitaria en la ciudad capital, representaba apenas un 15% del personal del colegio, pero había logrado que un número significativo de profesores acompañara sus iniciativas.

La coordinadora zonal que atendía el colegio, era especialista en didáctica y ejercía también en la Universidad. Contando con el apoyo del grupo dinamizador asesoró al colegio en el desarrollo de proyectos sustantivos como el de Revisión Curricular, iniciado hacia fines de 1989 pero interrumpido durante varios meses ante la falta de horas institucionales para su ejecución. A mediados de 1990, cuando por disposición del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación se crearon en los colegios los denominados Talleres de Educadores, destinados fundamentalmente a la reflexión sobre la práctica docente, el proyecto de Revisión Curricular se reanudó en el marco de esta nueva instancia y pasó a constituir el contenido central de los Talleres.

En uno de los documentos elaborados por la comisión impulsora de este proyecto, se señala que el Taller es concebido "como ámbito adecuado para la democratización de las estructuras institucionales", en la medida en que constituye una "ins-

tancia de reflexión crítica sobre las propias prácticas pedagógicas para generar conocimientos que apoyen un accionar docente consciente y alternativo". El documento sostiene que por esas razones el Taller opera como instrumento de perfeccionamiento docente, como modalidad de autoevaluación institucional y "fundamentalmente como espacio para el análisis y revisión de la propuesta curricular del colegio".

El mismo documento explicita los supuestos teóricos en que se apoya la metodología de análisis del currículo vigente: la teoría crítico-social y la nueva sociología del currículo. Los planteos derivados de esas posiciones y de la propia concepción de currículo llevaron a concebir la metodología de trabajo en el Taller sobre la base de dos perspectivas de análisis, interconectadas, en la propia problemática curricular: la sociopolítica y la estrictamente pedagógica. Desde esos ejes se analizaron las prácticas pedagógicas en la escuela, tomando en consideración no sólo las prácticas áulicas sino también otras construcciones institucionales: reuniones del Consejo, actos escolares, etc. Por otra parte, la incorporación al Taller de docentes especializados en las distintas áreas curriculares, permitió avanzar en la selección de enfoques y ejes de integración de contenidos y prácticas. Con el mismo propósito se utilizó el material por área, elaborado por los especialistas del proyecto.

Más allá de las prácticas autoevaluativas a que naturalmente dio lugar el taller de educadores y, dentro de él, el proyecto central de Revisión Curricular, existía un pequeño grupo dedicado específicamente a la autoevaluación institucional. El trabajo de dicha comisión se inició alrededor de agosto de 1990 y comenzó con la evaluación del proceso seguido en el propio colegio para la elaboración del marco directriz. En base a la información obtenida en reuniones con los docentes la comisión preparó un primer informe sobre la comprensión del significado e importancia de los propósitos, el compromiso docente con el proyecto y su percepción sobre la utilidad del mismo.

En relación con el primer punto (propósitos), el grado de dispersión de las respuestas obtenidas fue muy alto, lo que parece atribuible a deficiencias en el procedimiento empleado para la recolección de información (preguntas formuladas en el

Taller). En efecto, las respuestas apuntaban tanto a definir qué era un propósito institucional como a señalar su mayor o menor grado de utilidad, o a definir el papel de la Universidad en relación con el proyecto.

Con respecto al segundo tema (compromiso), los datos revelados por la comisión coinciden con la información recogida en ocasión de la evaluación del proyecto. Un 55% de las respuestas (sobre un total de 30) afirma estar comprometido con el proyecto, por razones tales como: "ayudó a que docentes, directivos y no-docentes se replantearan sus funciones"; "significó nuevos planteos, cambios, dedicación, esfuerzo"; o motivos más generales, como por ejemplo: "significó un gran cambio favorable", "es muy útil para la institución y para la comunidad", etc.. El 45% restante dice "no sentirse comprometido", argumentando de modo variado: "participan sólo quienes creen necesario un proyecto"; "participan aquellos a los que les interesa" o de modo más explícito afirman no participar porque "la metodología no es adecuada", porque el proyecto "no da incentivos", porque "a veces los esfuerzos no dan muchos resultados", etc.

Sobre el tercer aspecto (grado de utilidad), las respuestas que pueden tomarse en consideración son muy escasas (ocho) porque el carácter abierto de la pregunta dio lugar a una diversidad de contestaciones que muestran la interpretación libre de la misma. Aún así, sobre ese total se observan opiniones variadas: "para reformular objetivos", "cambiar técnicas y metodologías", "para incentivar a los docentes", etc.

Con independencia de los errores del instrumento y de su aplicación, la experiencia sirvió para retomar con los docentes el análisis de la función institucional de los propósitos y para reflexionar con la propia comisión de autoevaluación sobre los problemas relativos a la confiabilidad y validez de los instrumentos de recolección de datos.

Más allá de esta primera aproximación, la Comisión efectuó otros trabajos de evaluación referidos a la ubicación del establecimiento y a la infraestructura y equipamiento. También comenzó el análisis de la organización institucional y de las condiciones docentes (aspectos normativos vigentes). En todos

los casos tomó como referente el modelo de autoevaluación propuesto por el proyecto, adaptándolo, reduciéndolo a sus necesidades y posibilidades. Efectuó, finalmente, un análisis del rendimiento escolar (cohorte 85-90), en el Bachillerato y en la modalidad Comercial.

Con relación a las prácticas institucionales de autoevaluación, las entrevistas realizadas en la escuela indicaron que no se hallaban instituidas como prácticas habituales ("no están incrustadas como mecanismo"). Tampoco lo está la metodología de acción institucional porque, como explicaba un directivo "estos aspectos no aparecen vinculados a la especialidad del docente. Hay en esto una toma de posición, porque el docente se pregunta: ¿yo qué tengo que ver con la evaluación institucional?. Como docentes no estamos acostumbrados a reflexionar sobre nuestra práctica, ni en cuanto a propósitos que se persigan institucionalmente. Si los propósitos son de la institución no son de los docentes. Pasa algo parecido a lo que sucede cuando se habla del Estado, como si nosotros no fuésemos, el Estado".

Para el desarrollo del proyecto en esta escuela las relaciones establecidas con la Universidad fueron fundamentales, tanto para impulsar como para sostener un nivel de ejecución efectiva. Respondiendo a las demandas generadas por los distintos proyectos institucionales, el organismo estatal efectuó apoyos decisivos para: la planificación del área de lengua y la elaboración de metodologías tendientes a resolver las deficiencias en lecto-escritura que presentaban los ingresantes; la reelaboración de los contenidos de las asignaturas de áreas curriculares; su articulación inter e intraárea, etc.; la reconstrucción de la historia de la escuela; la realización de estudios diagnósticos sobre recursos humanos y materiales de la zona, etc.. A partir de un estudio realizado en el colegio sobre la ocupación de sus egresados y de los análisis efectuados por la Comisión de Revisión Curricular, las autoridades promovieron reuniones con padres y docentes para exponer el resultado de los trabajos y plantear la necesidad de contar con un ciclo terminal modalizado. En ese punto, la Universidad asesoró y actuó como nexo entre el Colegio y el Instituto Nacional de Tec-

nología Agropecuaria (INTA). A fines de 1990 los directivos de la escuela, las autoridades universitarias y el INTA estudiaban la posibilidad de una propuesta curricular que se articulara con el trabajo requerido por las Cooperativas Agrarias existentes en la zona. Por último y no por ello menos significativo, la Universidad proveyó alimentos para los alumnos durante la crisis hiperinflacionaria de julio de 1989.

Fuera de los proyectos mencionados, el colegio trabajó en aspectos vinculados a la articulación con el nivel de enseñanza primaria y efectuó diferentes tareas en relación con la comunidad. Sólo a modo de ejemplo señalaremos que un grupo de docentes y estudiantes elaboró, imprimió y distribuyó artesanalmente, un boletín sobre temas curriculares destinado a los alumnos de las escuelas primarias del propio Departamento en que se localiza el colegio y de los Departamentos circundantes. El desarrollo de los temas tratados implicó una tarea de investigación para los alumnos ya que estaban referidos a fiestas populares y cultos (orígenes y significado), hierbas medicinales (usos e historia de usos) y comidas tradicionales (orígenes y formas de elaboración). En relación con la comunidad, se formó un coro y un grupo teatral, en los que participaban alumnos y ex-alumnos del colegio.[42]

El segundo colegio al que vamos a referirnos, se encuentra ubicado en la periferia de una gran ciudad industrial, capital de la Provincia, con una densidad de población cercana a los dos millones de habitantes. Responde a la modalidad Comercial y atiende a una población de 600 estudiantes con un plantel de 40 profesores. La mayoría de los alumnos vive en los alrededores del establecimiento; el resto, en una villa de emergencia cercana. Los docentes habitan en zonas relativamente próximas al centro de la ciudad.

[42] Representaban obras de autores clásicos y contemporáneos y elaboraban guiones propios. Llamaba la atención el nivel del trabajo desarrollado, particularmente en lo que hace el manejo corporal. Según los docentes entrevistados "Es muy difícil hacerles romper la timidez a los participantes, pero lo logramos inventando distintas técnicas de ejercitación corporal". "A veces viajamos para trabajar los fines de semana y nos quedamos en el pueblo hasta el lunes".

El estilo de conducción en esta escuela era fuertemente centralizado: la dirección asignaba funciones sin apelar a instancias o mecanismos de consulta; concedía o quitaba espacios sobre la base de un sistema que parecía fundarse en lealtades. El carácter centralista y unipersonal de la gestión se hacía evidente: en la percepción del personal, que se refería a la escuela como "la escuela de R." (refiriéndose a la Directora por su nombre); en los proyectos y propuestas institucionales, que no recogían ninguna de las ideas vinculadas a estilos participativos de gestión y en la propia autopercepción que la Directora tenía de las limitaciones de su papel: "tiene trabas reglamentarias que no se han podido superar; por ejemplo, para resolver los interinatos o suplencias hay que seguir el listado de la Junta de Calificaciones. El Director podría resolver este asunto". "La escuela debería estar sostenida por la comunidad y el Director nombrar a sus maestros".

La conducción del colegio dependía totalmente de la Dirección, pero no se observaban oposiciones manifiestas a esta concentración del poder. Sólo en las encuestas (anónimas) aparecen referencias explícitas al estilo autoritario de la Dirección, particularmente en las respuestas de los estudiantes. No hay, en cambio, ningún tipo de objeción vinculada a las competencias técnico-profesionales. En este sentido, ciertas características de la conducción, representadas por la formación universitaria, el conocimiento del sistema educativo (derivado de posiciones de poder previas) y su inclusión en un sistema de relaciones políticas y académicas, le otorgaban bases efectivas de sustentación al poder que ejercía, más allá de las provenientes del poder formal.

La coordinadora zonal que atendía la escuela era egresada en Ciencias de la Educación y ejercía la docencia universitaria. Esta circunstancia, sin embargo, no favoreció el establecimiento de las relaciones esperadas con la Universidad, ni menos aún con el Departamento de Educación debido al rechazo ideológico de la Dirección del colegio hacia esa unidad académica. En diferentes ocasiones, en cambio, se requirió apoyo técnico a un centro de investigación educativa cuyas orientaciones profesionales y políticas eran compartidas por la con-

ducción del colegio, pero opuestas a las orientaciones universitarias y a las que daban sustento al propio proyecto.

El desarrollo de la propuesta en esta institución siguió un proceso desigual. Durante el primer año las acciones realizadas fueron numerosas y su ejecución, desde la perspectiva del proyecto, fue desordenada. Recién en el segundo año, se procedió a la selección y determinación de los propósitos institucionales y a la planificación de un programa de trabajo. En unas entrevistas realizadas a los directivos, la orientación de estos procesos fue atribuida "a la singularidad institucional". Se enfatizó el grado de adhesión al proyecto, señalando que el 90% del personal docente trabajó en diferentes comisiones durante el primer año. Las razones empleadas para explicar este nivel de compromiso se enunciaron del siguiente modo: "los docentes están institucionalmente contenidos; la existencia de proyectos produce mucho conocimiento personal". Por otra parte, la Dirección proporcionó los fundamentos de su propia adhesión: "el proyecto da legitimidad para hacer trabajos, no da lugar a actitudes *laissez-faire*".

Al comenzar el segundo año, la intervención de la coordinadora zonal permitió reorientar los trabajos, guiados hasta ese momento por propósitos formalmente asumidos o por las necesidades de la conducción del establecimiento. Los docentes agrupados en distintas comisiones fueron convocados a reflexionar sobre la orientación de sus acciones y a reformular sus propuestas.

Los proyectos institucionales de este colegio se concentraron en las dimensiones "articulación interniveles" y "relaciones con la comunidad". Dentro del primer grupo, se trabajó en el perfil del ingresante, cuyo objetivo consistía en evaluar las dificultades básicas de los alumnos al incorporarse al ciclo secundario. Las observaciones efectuadas llevaron a poner en marcha tres tipos de propuestas: curso de apoyo a los integrantes, jornadas de articulación entre los niveles primario y medio y reuniones entre los profesores de 1º año para elaborar los ejes temáticos a proponer en los encuentros sobre articulación interniveles.

La realización de las jornadas dio origen a la formulación de propuestas específicas, entre las que cabe mencionar: en-

cuentros por áreas entre maestros del último ciclo del nivel primario y profesores del ciclo básico, para lograr acuerdos a nivel de contenidos y métodos; cursos de capacitación especial para los profesores de primer año, a fin de garantizar la inserción de los alumnos que ingresan al nivel; modificación del sistema de promoción por grado, tanto en primaria como en el ciclo básico secundario, para asegurar la permanencia del alumno en la escuela; redefinición del papel docente, revirtiendo la invasión de lo asistencial sobre lo pedagógico y enfatizando el profesionalismo.

Como consecuencia de estas jornadas se inició un proyecto de trabajo sobre técnicas de aprendizaje, destinado al análisis y discusión de los problemas específicos del aprendizaje en el 1º año y a la producción de materiales de apoyo para los estudiantes.

En materia de cambio curricular, poco antes de finalizarse la ejecución del proyecto se conformó una comisión para el análisis de los programas de ciencias sociales y para la elaboración de una propuesta alternativa de enseñanza en el área (y en las asignaturas que la integren).

En relación con la comunidad, las acciones se enmarcaron dentro del denominado Proyecto de Salud, que tuvo origen en los problemas planteados por los estudiantes a propósito de los contenidos de la asignatura "Educación para la Salud". Para evitar que el análisis y la búsqueda de soluciones a los problemas de la salud fuesen sólo de carácter teórico, se programaron una serie de salidas a instituciones de la ciudad que prestaban servicio en aquellas áreas que interesaban a los adolescentes y/o formaban parte de la temática de la asignatura. La idea básica era conocer las causas y características de la enfermedad, las terapéuticas existentes y en uso y, sobre todo, la formas de prevenirla. Previo conocimiento del objeto y área de trabajo de una serie de instituciones, los alumnos elaboraban un cuestionario pertinente a la institución que elegían visitar a fin de obtener la mayor información posible, maximizando el tiempo asignado.

De este conocimiento por contacto directo surgieron una serie de iniciativas ulteriores: dar charlas en otros colegios, en

centros comunitarios, en asociaciones vecinales, etc.. A partir de la visita a una institución de prevención del SIDA, se establecieron contactos regulares con los profesionales encargados de las conferencias para adolescentes. La convicción de los médicos sobre el escaso éxito de sus charlas llevó a implementar un proyecto consistente en abordar las presentaciones en conjunto. A fines de 1990 se había preparado una obra de teatro sobre el mismo problema, para ser presentada en escuelas secundarias de la provincia, acompañando la información de los médicos. Para 1991 se tenía prevista la elaboración de un guión para un programa radial. Los grupos que trabajaron sobre drogas hicieron una experiencia similar de extensión a la comunidad, previa vinculación con una entidad reconocida de prevención contra la comunidad.

Los contactos establecidos con un importante grupo ecologista del medio, dieron origen a un proyecto de huerta comunitaria que preveía funcionar con el trabajo de los estudiantes y docentes de otras escuelas, contando con el asesoramiento del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. El mismo grupo había proyectado trabajar los temas ecológicos desde 1º año, en talleres específicos, a partir de 1991.

El proyecto global de educación para la salud fue quizás, por sus características y su proyección comunitaria, la propuesta más movilizadora de las existentes en el colegio hasta el momento en que se efectuó la evaluación del proyecto de mejoramiento de la calidad.

Observaciones

Los señalamientos que se efectúan a continuación se sustentan no sólo en los dos casos analizados, sino que derivan de la experiencia recogida en los restantes establecimientos que se involucraron en el proyecto.

A pesar de la brevedad temporal de la experiencia (y es bien conocido el valor del factor tiempo para producir resultados en los procesos educativos) y de las interferencias generadas por los cambios políticos inter e intragestiones, la compa-

ración de los procesos desarrollados en los distintos colegios permite sistematizar algunas observaciones. Estas se refieren, por una parte, a ciertas constantes observadas en los establecimientos, más allá de sus singularidades institucionales y, por otra, a ciertos procesos y resultados producidos por el entrecruzamiento de las características específicas de cada colegio y el modelo impulsado por la intervención institucional. En cualquier caso, estas conclusiones pueden resumirse del siguiente modo:

- El papel de la Dirección de los colegios, dentro de la normatividad y estructura actual del sistema educativo, puede favorecer u obstaculizar los procesos de innovación, por la magnitud del poder que concentra.
- La Dirección obstaculiza apelando a las reglamentaciones vigentes, cuando más rígidas son las características de su gestión; apela a la normativa cuando menos control institucional tiene. O dicho de otro modo: a menor capacidad de gestión institucional, mayor recurso a la normativa. En todas las escuelas del proyecto ha podido observarse que, en efecto, el recurso a la normativa se restringe a lo imprescindible cuando el control institucional está asegurado por las prácticas cotidianas y los recursos e instancias particulares de negociación.
- Los márgenes de gestión institucional son mayores cuando mejores son las relaciones entre Dirección y Supervisión. En los dos casos analizados anteriormente, ninguna de las acciones del proyecto o iniciativas de los colegios se vieron obstaculizadas, porque la Supervisión jugaba o bien un papel prescindente (caso del colegio Nº 1) o bien mantenía una relación de cooperación e identificación con la Dirección (caso del colegio Nº 2). En el resto de las escuelas la situación se repite cuando la estructura relacional entre las dos instancias es equivalente a las señaladas. Cuando las relaciones son antagónicas, los obstáculos para la implementación de acciones innovativas son, a veces, insalvables. Estas circunstancias se plantearon en dos de los colegios del proyecto. En ambos casos el desarrollo de las actividades se hacía impo-

sible cuando las acciones planificadas transgredían lo estrictamente reglamentario, debiendo intervenir el personal del proyecto para negociar una solución que evitase el aumento de conflictos, la suspensión del trabajo o la tramitación burocrática de pedidos de autorización.

- La gestión institucional de proyectos de innovación que implican un trabajo y un compromiso docente mayor que el habitual sólo puede ser exitosa a partir de condiciones salariales apropiadas. Sin excepción, la sobrecarga de horas-cátedra de los docentes, dificultaba su trabajo en los proyectos institucionales. La expresión "profesor taxi", con la cual autodefinían su situación deambulatoria, expone con claridad el dominio de condiciones laborales totalmente opuestas a las requeridas para favorecer la identificación o sentido de pertenencia institucional.
- La inestabilidad de los proyectos de innovación por la transitoriedad de las políticas educativas, operó en el mismo sentido, obstruyendo la participación e implicación profesional. En relación con el compromiso institucional, la disponibilidad de tiempo aparece, en los 19 colegios como un obstáculo para que la institución incorpore nuevas prácticas: tal es el caso de la metodología de acción institucional y de las formas y procedimientos de autoevaluación. Cabe señalar con relación a este último aspecto, que sólo tres de los establecimientos implicados trabajaron, con distintos grados de sistematicidad, en la autoevaluación institucional. Recordamos que únicamente el primero de los casos expuestos efectuó tareas evaluativas. Los problemas para desarrollar esta fase parecen guardar relación con la relativa complejidad del instrumento diseñado, además de las limitaciones del tiempo, de las resistencias a evaluar y de la ausencia de experiencias previas en los docentes. Aun en aquellos colegios con un buen nivel de trabajo se observaron ciertas dificultades y reticencias para trabajar con los indicadores propuestos, debido a su amplitud y complejidad. Este resultado, sin embargo, era previsible en la medida que los reajustes previstos a partir de la aplicación de la metodo-

logía e instrumentos de autoevaluación, no pudieron efectuarse por las dificultades a que se vio sometida la ejecución del proyecto. Queda en pie, de todos modos, la necesidad de simplificar los instrumentos diseñados, en términos de su mayor viabilidad.

Volviendo a los dos casos analizados, éstos ponen en evidencia que aún cuando la Dirección del establecimiento cumpla un papel dinamizador de la institución (incluso en el estilo centralizado de gestión de la escuela analizada en segundo término), el espectro y sentido de las acciones que se impulsan ponen en evidencia la distancia con respecto al modelo propuesto como referente. Esto resulta particularmente visible cuando se trata, sobre todo, de algún componente esencial del modelo. Así, por ejemplo, mientras en el caso del primer colegio los directivos impulsaron un proceso de construcción de la autonomía, en el segundo el proyecto fue instrumental a la Dirección para consolidar la situación de heteronomía previa. En este sentido se observa, en la primera escuela, la instauración de ámbitos de participación y decisión efectivos tendientes a implantar un modelo más democrático de gestión; en la segunda, la participación no toca el ámbito del poder; existen, sí, instancias de participación que se ubican en otro nivel (comisiones de trabajo) que aumentan, en algunos casos, la productividad del trabajo institucional y sirven "para contener a los docentes" e "impedir actitudes *"laissez-faire"*, retomando las expresiones ya citadas. Estos recursos parecieran suficientes para mantener la dinámica adecuada para la ejecución de acciones que, a la vez que se perciben como necesarias para la institución, coinciden con las contenidas en la propuesta del proyecto, aunque su sentido pueda ser diferente. En este orden de cosas, como se dijo, el proyecto "proporciona legitimidad para realizar trabajos".

Una visión externa de las actividades desarrolladas en los dos colegios podría llevar a suponer que ambos se ubican en la categoría de instituciones con adecuado nivel de respuesta al modelo del proyecto. Sin embargo, las observaciones precedentes muestran diferencias significativas entre ellos en términos del principio democratizador que fundamenta la propuesta. Esta observación vale, también, como criterio para analizar las

características y aportes de las instituciones externas a las que han apelado los directivos en búsqueda de apoyo y para considerar la difusión y respaldo que dieron a los materiales elaborados especialmente por los consultores del proyecto para orientar las tareas en los colegios.[43]

Con relación a los grupos de apoyo extrainstitucionales, es interesante señalar que una vez desencadenados los procesos internos en ambas instituciones, el sostenimiento y expansión de los logros alcanzados fue producto, fundamentalmente, de los organismos que "apadrinaron" consistentemente la gestión en cada colegio y de otras entidades que apoyaron la realización puntual de proyectos específicos. La modificación en las condiciones de las escuelas ha estado vinculada, en efecto, a los nexos que se establecieron entre ciertos actores o grupos pertenecientes al establecimiento y ciertos actores o grupos de afuera, con distinto grado de poder político, económico y/o simbólico.

Situaciones como éstas muestran, en momentos de fuertes políticas de ajuste y de crisis del Estado-Providencia que, dadas ciertas condiciones de trabajo institucional y ciertas condiciones en el personal directivo, las instituciones extraescolares pueden ser una vía para dinamizar la gestión escolar, apoyando proyectos generados por las unidades educativas o alentando propuestas conjuntas. Pero al mismo tiempo revelan que los apoyos extrainstitucionales que se procuran tienen, debido a las formas vigentes de dirección centralizada y unipersonal, los sesgos propios de las orientaciones políticas y profesionales de la conducción. Además, indican que la búsqueda y obtención de ayuda externa se halla vinculada con las condiciones particulares de la conducción y con su sistema de relaciones políticas, económicas y/o académicas, o con su capacidad para establecerlas.

En el marco de las estrategias de descentralización y de creciente autonomía de las instituciones escolares, estas observaciones muestran la conveniencia de crear formas colegiadas

[43] Los trabajos producidos por los especialistas del proyecto en el área de Ciencias Sociales eran desconocidos por la comisión constituida para reelaborar los contenidos en esa área, en el colegio Nº 2.

de gobierno escolar que contrarrestan los riesgos de las conducciones unipersonales y amplíen la capacidad de gestión. A la vez, confirman para el Estado la obligación de llevar a cabo políticas destinadas a proveer asistencia y apoyo a aquellos establecimientos con menores recursos materiales y menor capacidad de gestión para evitar que las desigualdades de hecho se conviertan en desigualdades de derecho. Ambas estrategias serían, al mismo tiempo, formas de profundizar el sistema democrático recuperado haciendo, por una parte, que la democracia sea cada vez más participante y menos participada y, por otra, que la búsqueda de equidad sea efectivamente un valor social dominante.

OTROS TITULOS PUBLICADOS

Aportes para una pedagogía de la paz. Esther de Zavaleta, 1986. 130 p.

Mirando al futuro del desarrollo humano en América Latina y el Caribe. UNESCO/UNICEF, 1987, 121 p.

Educación y pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico. Massimo Amadio, Stefano Varesse y César Picón, 1987, 160 p.

Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. Madeleine Zúñiga, Juan Ansión y Luis Cueva. UNESCO/III, 1987, 328 p.

Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. 1988, 345 p.

Materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.). 1988.

–1. *Cultura.* Emanuele Amodio, 136 p.

–2. *Lengua.* Luis Henríquez López. 142 p.

–3. *Educación bilingüe.* Madeleine Zúñiga Castillo, 142 p.

–4. *Escuela, comunidad y currículo.* Luis O. Montaluisa Chasiquiza. 90 p.

–5. *Alfabetización.* Jorge Rivera Pizarro. 92 p.

Maestros, escuelas, crisis educativa. Condiciones del trabajo docente en Bolivia. José Subirats F. e Ivonne Nogales, 134 p.

Ser Maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú. Teresa Tovar. 1989, 194 p.

Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina. Justa Ezpeleta. 1989, 196 p.

Mujer indígena y educación en América Latina. Anna Lucía D'Emilio (comp.). UNESCO/III. 1989, 410 p.

Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil y Uruguay. Cecilia Braslavsky, L.A. Cunha, C. Filgueira y R. Lémez. 1989, 340 p.

El libro de texto. Manual sobre el texto didáctico para la educación bilingüe intercultural. Consuelo Yáñez Cossío. 1989, 200 p.

Recopilación de materiales didácticos en educación indígena. Massimo Amadio y Anna Lucía D'Emilio (comp.) 1990, 176 p.

El financiamiento de la educación en período de austeridad presupuestaria. Ana María Corvalán M. (comp.) 1990, 148 p.

Guía metodológica para la elaboración de materiales de lectura. Javier Reyes. 1990, 122 p.

La enseñanza secundaria en el Siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe. Luis Eduardo González (comp.). 1990, 98 p.

Deuda externa y financiamiento de la educación. Su impacto en Latinoamérica. Fernando Reimers. 1990, 224 p.

Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación. 1990, 98 p.

Las organizaciones de los docentes en las políticas y problemas de la educación. Estado del Arte, Iván Núñez. UNESCO/REDUC, 1990, 92 p.

La formación docente en América Latina. Desafío que requiere respuesta. Eduardo Castro Silva. 1990, 124 p.

El concepto de calidad de la educación. Verónica E. Risopatrón. 1990, 74 p.

Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina. Estado del Arte. Ricardo Hevia Rivas. UNESCO/REDUC, 1991, 100 p.

La integración de niños discapacitados a la educación común. Danielle Van Stenlandt. 1991, 118 p.

Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Nora E. Elichiry. 1991, 126 p.

Acerca de la educación rural. Miguel Soler Roca. 1991, 158 p.

Docentes y docencia. Las zonas rurales. Marcela Gajardo y Ana María de Andraca. UNESCO/FLACSO, 1992, 158 p.

A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa. Mario Kaplún. 1992, 236 p